



MESTRADO EM GESTÃO DO POTENCIAL HUMANO

**O impacto da personalidade e das competências no  
desenvolvimento de carreira dos estudantes do Ensino Superior**

Mariana Antunes Fonseca Nunes

Junho, 2021

Mariana Antunes Fonseca Nunes

**O impacto da personalidade e das competências no  
desenvolvimento de carreira dos estudantes do Ensino Superior**

Dissertação apresentada ao Instituto Superior de  
Gestão como requisito parcial para a obtenção do grau  
de Mestre em Gestão do Potencial Humano.

Orientador: Professora Doutora Rosa Isabel Rodrigues

Junho, 2021

## **Agradecimentos**

A elaboração desta dissertação é um objetivo alcançado e o concretizar de mais uma etapa. Foi um longo período de aprendizagem que exigiu esforço, dedicação e força de vontade, que contou com o apoio e contributo de várias pessoas, sem as quais não seria possível.

Por isso, gostaria de agradecer, em primeiro lugar, à Professora Rosa Isabel Rodrigues, orientadora da dissertação, por todo o apoio dado, pela partilha de conhecimentos e ideias, pelos conselhos, motivação, paciência e disponibilidade. Foi um prazer tê-la ao meu lado neste desafio.

O meu muito obrigado também a todos/as os/as estudantes que despenderam o seu tempo para participar no estudo, pois só com a sua colaboração foi possível a realização desta investigação. Um forte agradecimento também aos meus antigos professores da licenciatura e a todos os outros que disponibilizaram as suas aulas para que os dados pudessem ser recolhidos.

Um especial agradecimento à minha prima Raquel Martins pelo apoio, amizade e companheirismo incondicional com que me brinda há já vários anos, desde sempre, e pela ajuda prestada, sobretudo, na tradução.

À Carla Gomes, amiga sempre presente, um obrigado pelas infindáveis conversas, desabafos, paciência e apoio neste longo processo, em particular, na revisão final. Sem a partilha das minhas dúvidas e ideias e sem a disponibilidade para me ouvir seria muito mais difícil.

À Lua, pelo importante contributo dado pelas nossas conversas, momentos de partilha, compreensão e amizade de largos anos.

À Daniela Direitinho, que me acompanha desde sempre neste meio académico, um especial agradecimento por toda a paciência, amizade e apoio.

Ao Patrick Goetz agradeço a ajuda e tempo que me cedeu para a realização desta investigação.

À minha família – mãe, irmã, tio Joaquim e tia Fafá – um obrigado por estarem sempre presentes em todos os momentos e etapas importantes. Um agradecimento e reconhecimento especial por todo o apoio, dedicação e compreensão ao longo destes anos.

A todos os que contribuíram, de uma forma ou outra, o meu **MUITO OBRIGADA!**

## Resumo

A escolha de uma carreira é sempre um desafio para os jovens universitários, uma decisão que tem vindo a ser dificultada devido às constantes alterações que caracterizam o atual mercado de trabalho e ao aumento da oferta de cursos superiores. Deste modo, é importante identificar os fatores que promovem uma melhor adaptação ao contexto universitário e/ou profissional. A presente investigação insere-se neste contexto e visa analisar em que medida a personalidade e as competências têm impacto no desenvolvimento de carreira dos estudantes do Ensino Superior.

A amostra é constituída por 551 estudantes que frequentam o 1.º e o 2.º ciclo do Ensino Superior, e cujas idades variam entre os 18 e os 45 anos. O estudo foi operacionalizado através de uma metodologia quantitativa de carácter hipotético-dedutivo que assenta em três modelos teóricos: o *Big Five* (personalidade), o RIASEC (competências) e o modelo das crenças de autoeficácia no desenvolvimento de carreira. Os dados foram recolhidos através do *Big Five Inventory* -10, do *Self-Directed Search*, do *Career Development Self-Efficacy Inventory* e de um conjunto de questões de natureza sociodemográfica.

Os resultados obtidos permitem-nos constatar que a personalidade e as competências se correlacionam positivamente e que ambas têm um impacto significativo no desenvolvimento de carreira. Constatou-se, ainda, que a Conscienciosidade, do modelo *Big Five*, e o perfil Social de competências, do modelo RIASEC, são as dimensões que mais influenciam o desenvolvimento de carreira dos alunos do Ensino Superior.

**Palavras-chaves:** Personalidade, Competências, Autoeficácia, Desenvolvimento de Carreira.

## **Abstract**

Choosing a career is always a challenge for young university students, a decision that has been made difficult due to the constant changes that characterize the current labor market and the increase in the offer of higher education courses. Thus, it is important to identify the factors that promote a better adaptation to the university and/or professional context. This research is part of this context and aims to analyze the extent to which personality and skills have an impact on the career development of higher education students.

The sample consists of 551 students who attend the 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> cycle of Higher Education, and whose ages vary between 18 and 45 years old. The study was operationalized through a quantitative methodology of a hypothetical-deductive nature based on three theoretical models: the Big Five (personality), the RIASEC (competencies) and the model of self-efficacy beliefs in career development. Data were collected through the Big Five Inventory -10, the Self-Directed Search, the Career Development Self-Efficacy Inventory and a set of questions of a sociodemographic nature.

The results obtained allow us to verify that personality and skills are positively correlated and that both have a significant impact on career development. It was also found that the Conscientiousness of the Big Five model and the Social profile of competences of the RIASEC model are the dimensions that most influence the career development of higher education students.

**Keywords:** Personality, Skills, Self-efficacy, Career Development.

# Índice

ÍNDICE DE FIGURAS .....	viii
ÍNDICE DE TABELAS .....	ix
LISTA DE SIGLAS, ACRÓNIMOS E ABREVIATURAS .....	x
INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO 1. PERSONALIDADE .....	4
1.1. Modelo <i>Big Five</i> .....	6
1.2. <i>Big Five</i> e desenvolvimento de carreira .....	8
CAPÍTULO 2. COMPETÊNCIAS .....	10
2.1. Modelo RIASEC.....	12
2.2. RIASEC e <i>Big Five</i> .....	15
2.3. RIASEC e desenvolvimento de carreira.....	16
CAPÍTULO 3. DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA .....	18
3.1. Teorias de avaliação e orientação de carreira .....	20
3.1.1. Teoria sociocognitiva da carreira.....	20
3.1.2. Teoria do desenvolvimento vocacional .....	21
3.1.3. Teoria da construção de carreira .....	21
3.2. Crenças de autoeficácia no desenvolvimento de carreira .....	22
3.2.1. Planeamento de carreira.....	23
3.2.2. Igualdade de género na carreira .....	24
3.2.3. Capacidade para escolher programas de formação .....	24
3.2.4. Preparação para procurar emprego .....	25

3.2.5. Competências para procurar emprego .....	26
3.2.6. Definição de objetivos de carreira .....	26
3.3. <i>Big Five</i> , RIASEC e desenvolvimento de carreira .....	27
<b>CAPÍTULO 4. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO .....</b>	<b>29</b>
4.1. Objetivos do estudo .....	29
4.1.1. Objetivo geral.....	29
4.1.2. Objetivos específicos.....	29
4.2. Metodologia.....	29
4.2.1. Hipóteses de investigação .....	30
4.2.2. Modelo concetual.....	30
4.3. Participantes.....	31
4.4. Instrumentos de recolha de dados.....	32
4.4.1. <i>Big Five Inventory</i> – 10 (BFI-10) .....	32
4.4.2. <i>Self-Directed Search</i> (SDS) .....	33
4.4.3. <i>Career Development Self-Efficacy Inventory</i> (CD-SEI).....	33
4.4.4. Questionário sociodemográfico .....	34
4.5. Procedimentos .....	34
<b>CAPÍTULO 5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>35</b>
5.1. Análise dos indicadores psicométricos.....	35
5.1.1 Validade de Construto.....	36
5.1.2. Fiabilidade.....	40
5.2. Comparação de médias em função das variáveis sociodemográficas .....	41
5.3. Associação entre variáveis.....	48
5.4. Análises de regressão.....	49

CAPÍTULO 6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	52
6.1. Contributos teóricos e práticos .....	57
6.2. Limitações e estudos futuros .....	58
CONCLUSÃO .....	60
REFERÊNCIAS .....	63
ANEXOS.....	82
Anexo 1. <i>Big Five Inventory</i> - 10 .....	83
Anexo 2. <i>Self-Directed Search</i> .....	85
Anexo 3. <i>Career Development Self-Efficacy Inventory</i> .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
Anexo 4. Questionário sociodemográfico .....	90



## Índice de figuras

Figura 1. Modelo hexagonal RIASEC .....	14
Figura 2. Modelo concetual.....	31

## Índice de tabelas

Tabela 1. Evolução do conceito de personalidade.....	4
Tabela 2. Caracterização dos fatores do Big Five.....	7
Tabela 3. Evolução do conceito de competência.....	10
Tabela 4. Evolução do conceito de carreira.....	18
Tabela 5. Características sociodemográficas dos participantes.....	32
Tabela 6. Matriz fatorial do BFI-10.....	37
Tabela 7. Matriz fatorial do SDS.....	38
Tabela 8. Matriz fatorial do CD-SEI.....	40
Tabela 9. Coeficientes de alfa de Cronbach das variáveis em estudo.....	41
Tabela 10. Estatística descritiva das dimensões dos construtos em estudo.....	42
Tabela 11. Comparação de médias em função do género dos participantes .....	43
Tabela 12. Comparação de médias em função da idade dos alunos.....	45
Tabela 13. Comparação de médias em função do ciclo de estudos dos alunos .....	46
Tabela 14. Comparação de médias em função do ano do 1º ciclo de estudos dos alunos.....	47
Tabela 15. Notas obtidas pelos alunos no último ano.....	48
Tabela 16. Associação entre as variáveis em estudo.....	49
Tabela 17. Impacto da personalidade e das competências no desenvolvimento de carreira.....	49
Tabela 18. Impacto das dimensões da personalidade no desenvolvimento de carreira.....	50
Tabela 19. Impacto dos perfis de competências no desenvolvimento de carreira .....	50

## LISTA DE SIGLAS, ACRÓNIMOS E ABREVIATURAS

ACP	-	Análise de Componentes Principais
APA	-	<i>American Psychological Association</i>
BFI-10	-	<i>Big Five Inventory – 10</i>
CD-SEI	-	<i>Career Development Self-Efficacy Inventory</i>
CV	-	<i>Curriculum Vitae</i>
DP	-	Desvio-padrão
IES	-	Instituição de Ensino Superior
KMO	-	<i>Kaiser-Meyer-Olkin</i>
M	-	Média
RIASEC	-	Realista, Investigativo, Artístico, Social, Empreendedor, Convencional
SDS	-	<i>Self-Directed Search</i>
SPSS	-	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>

## Introdução

Ao longo da vida os indivíduos têm que fazer várias escolhas, quer pessoais, quer académicas e/ou profissionais. Escolher uma carreira representa uma decisão difícil que traz consigo vários desafios aos jovens universitários (Xu, 2020a). Além disso, as constantes mudanças no mercado de trabalho e o aumento da oferta de cursos nas Instituições de Ensino Superior (IES) tornam essa escolha ainda mais difícil (Bullock-Yowell et al., 2020).

Segundo Porto e Soares (2017) a escolha vocacional dos jovens é influenciada por vários aspetos, motivo pelo qual, ao longo do tempo, têm sido realizados diversos estudos que procuram identificar os fatores que promovem uma melhor adaptação dos jovens ao contexto universitário e/ou profissional. Neste âmbito, Hurtado Rúa e colaboradores (2018) referem que entre os fatores mais relevantes se encontram a personalidade, as competências e a autoeficácia no que diz respeito ao desenvolvimento de carreira.

A personalidade tem sido frequentemente associada ao desenvolvimento de carreira, pois tem-se revelado um forte preditor do comportamento humano no que diz respeito ao desempenho académico, à progressão na carreira e ao sucesso profissional (Visser & Schaap, 2017).

Ao longo dos anos, as competências também têm vindo a demonstrar ter uma influência significativa na tomada de decisão dos indivíduos no que se refere às suas escolhas profissionais, uma vez que quando as mesmas coincidem com os seus interesses, a transição do contexto académico para o mercado de trabalho tende a ter mais sucesso (Sheldon et al., 2020).

Paralelamente, a autoeficácia tem sido considerada uma das principais variáveis que exercem influência nas escolhas e no desenvolvimento de carreira, uma vez que os indivíduos procuram envolver-se em atividades que consideram ser capazes de realizar e alcançar bons resultados (Talsma et al., 2018a).

A presente investigação insere-se neste contexto e pretende analisar o impacto da personalidade e das competências no desenvolvimento de carreira dos estudantes do Ensino Superior. Perante o exposto, formulou-se a seguinte questão de investigação: *Em que medida a personalidade e as competências têm impacto no desenvolvimento de carreira dos estudantes do Ensino Superior?*

O estudo sobre esta temática revela-se bastante pertinente, porque só identificando os fatores que têm impacto nas escolhas profissionais dos jovens universitários, é possível ajudá-

los a singrar num mercado de trabalho cada vez mais incerto e competitivo (Clements & Kamau, 2017). Porém, verifica-se que quando os estudantes ingressam no Ensino Superior, não possuem conhecimentos suficientes que os auxiliem na escolha do curso, nem lhes é fornecida informação sobre as carreiras profissionais que podem seguir a partir dos mesmos, o que se pode refletir negativamente na sua satisfação e adaptação ao contexto académico e/ou profissional (Kenski et al., 2019).

Em termos de estrutura, a presente dissertação encontra-se organizada em seis capítulos, cujos três primeiros se focam na revisão de literatura. No primeiro capítulo procurou-se delimitar o conceito de personalidade e a sua evolução ao longo do tempo. É também abordado o modelo *Big Five* (Costa & McCrae, 1992) e as respetivas dimensões. A escolha deste modelo deve-se ao facto de o mesmo ser o mais referido na literatura sobre o tema (*e.g.*, Carvalho et al., 2017; Hoff et al., 2021; Reppold et al., 2018) e o mais utilizado para avaliar a personalidade em diferentes contextos (Akbari & Segers, 2017). Pretendeu-se, ainda, analisar a relação existente entre a personalidade e o desenvolvimento de carreira, apresentando os estudos mais recentes sobre o tema (*e.g.*, Duru et al., 2021; Park et al., 2020; Xu, 2020a).

O segundo capítulo é dedicado às competências e aos vários modelos que se dedicaram ao seu estudo, em particular, o modelo RIASEC de Holland (1997) e os seus perfis vocacionais. Posteriormente, procurou-se relacionar o RIASEC com o *Big Five* e com o desenvolvimento de carreira.

O capítulo três aborda o desenvolvimento de carreira através de uma perspetiva evolutiva, que tem início com a visão tradicional e culmina nas carreiras contemporâneas. Apresentam-se, ainda, as teorias de avaliação e orientação de carreira e o seu desenvolvimento ao longo do tempo. Também se considerou pertinente referir a importância das crenças de autoeficácia no desenvolvimento de carreira no que diz respeito ao seu planeamento, à igualdade de género, à capacidade para escolher programas de formação e para procurar emprego e respetivas competências e à definição de objetivos de carreira. Por último, evidencia-se a relação entre o *Big Five*, o RIASEC e o desenvolvimento de carreira.

O quarto capítulo incide sobre o enquadramento metodológico, onde são apresentados os objetivos geral e específicos da investigação, as hipóteses de estudo, o modelo concetual, a caracterização dos participantes, a descrição dos instrumentos utilizados e os procedimentos adotados. A presente investigação foi operacionalizada através de uma metodologia quantitativa de carácter hipotético-dedutivo que visou analisar o impacto da personalidade e das competências no desenvolvimento de carreira.

O capítulo cinco é dedicado ao tratamento dos dados e à apresentação dos respetivos resultados, nomeadamente: os indicadores psicométricos dos instrumentos utilizados, as médias dos constructos em função das variáveis sociodemográficas, a correlação entre variáveis e as análises de regressão múltipla.

O capítulo seis debruça-se sobre a discussão dos resultados referindo a literatura mais recente sobre o tema. São, ainda, apresentados os contributos teóricos e práticos desta investigação, assim como as limitações e sugestões que servirão como ponto de partida para estudos futuros. Por último, na conclusão reflete-se sobre o trabalho desenvolvido ao longo dos vários capítulos e resumem-se os principais resultados.

## Capítulo 1

### Personalidade

Os estudos sobre a personalidade têm assumido cada vez mais importância na compreensão do ser humano, nomeadamente ao nível dos seus comportamentos e atitudes (Soutter et al., 2020). Apesar da sua crescente importância, ainda não existe uma definição consensual acerca do conceito, pelo existirem quase tantas definições de personalidade quantos os autores que se dedicaram ao seu estudo (Bergner, 2020).

No entanto, a maioria dos investigadores concorda que a personalidade é determinada por disposições genéticas e/ou pela interação do indivíduo com o seu meio ambiente (Sanchez-Roige et al., 2017). A falta de consenso deve-se ao facto de a personalidade ser um conceito muito vasto e abrangente, o que leva à existência de inúmeras definições, algumas das quais são apresentadas na Tabela 1 (Kernberg, 2016).

**Tabela 1**

*Evolução do conceito de personalidade*

<b>Autores (ano)</b>	<b>Definição do conceito de personalidade</b>
Allport (1937)	Organização dinâmica dos sistemas psicofísicos do indivíduo que determinam a forma como o mesmo se ajusta ao contexto em que se insere.
Churchman e Ackoff (1947)	Conjunto de comportamentos, disposições, impulsos e instintos adquiridos ao longo da vida que influenciam a forma como o indivíduo se relaciona com o meio ambiente.
Hall e colaboradores (1957)	Integração de pensamentos, sentimentos e mecanismos psicológicos que definem o comportamento e as atitudes do indivíduo ao longo da vida.
Eysenck (1967)	Atributos que representam o carácter, o comportamento e as atitudes do sujeito e que determinam a sua adaptação ao meio.
Cattell e Dreger (1977)	Combinação de elementos que possuem uma única componente estável e diversos aspetos variáveis que flutuam ao longo do tempo.
Strelau (1987)	Características inatas que estão presentes desde a primeira infância e que influenciam o comportamento da pessoa ao longo de toda a vida.
Judge e Cable (1997)	Inclui uma forte componente genética e um conjunto de pensamentos, sentimentos e atitudes que influenciam o comportamento dos indivíduos.
Heller e colaboradores (2007)	Padrões estáveis de pensamentos, sentimentos e comportamentos que ocorrem repetidamente dentro de um determinado contexto.
Larsen e colaboradores (2017)	Conjunto de mecanismos internos e relativamente duradouros que influenciam a interação e adaptação do indivíduo ao ambiente físico e social.

**Tabela 1***Evolução do conceito de personalidade (continuação)*

<b>Autores (ano)</b>	<b>Definição do conceito de personalidade</b>
Kaur e Anand (2018)	Organização intrínseca das características mentais do indivíduo que são estáveis ao longo do tempo e consistentes com as suas vivências.
American Psychological Association (APA, 2019)	Caracteriza os pensamentos, sentimentos e comportamentos exibidos pelo indivíduo durante a sua vida.
Bergner (2020)	Pensamentos, emoções e comportamentos que juntamente com os mecanismos psicológicos contribuem para o ajustamento do indivíduo à sociedade.
Hoff e colaboradores (2021)	Reflete um conjunto de padrões relativamente estáveis e duradouros de pensamentos, sentimentos e comportamentos que permitem distinguir os indivíduos uns dos outros.

O estudo da personalidade surgiu a partir dos trabalhos desenvolvidos por Allport, na década de 1930, através dos quais se começaram a desenvolver várias investigações que deram origem a diferentes abordagens que permitiram compreender melhor o conceito, nomeadamente: a biológica, a dos traços, a psicodinâmica, a humanista e a cognitiva (Akbari & Segers, 2017).

No seu livro, *Personality: a psychological interpretation*, Allport (1937) dedicou um capítulo à delimitação do conceito de personalidade e analisou um grande número de definições, que rejeitou por considerá-las muito vagas ou incompletas (Friedman & Schustack, 2016).

Apesar das inúmeras definições Carvalho e colaboradores (2017), mencionam alguns pontos comuns às várias definições do construto, entre os quais: (i) corresponder a um padrão de funcionamento individual; (ii) combinar um conjunto de traços de específicos; (iii) responder ao meio de uma forma relativamente estável; (iv) ter por base um funcionamento padrão; (v) e determinar o comportamento do indivíduo.

Similarmente, Peixoto e Meneses (2018) defendem que são vários os autores (*e.g.*, Alonso et al., 2015; Sanchez-Roige et al., 2017) que definem a personalidade como algo tendencialmente estável, único e específico que distingue os indivíduos e lhes dá identidade. Bergner (2020) acrescenta, ainda, que independentemente da definição, a personalidade caracteriza-se pela (i) durabilidade; (ii) persistência; (iii) e disposição/tendência natural para o indivíduo se adaptar ao meio.

Tal como acontece com a definição de personalidade também existem vários modelos que se dedicam à operacionalização do constructo. Porém, iremos debruçar-nos apenas sobre o *Big Five* e as cinco dimensões que o compõem, pois, além de ser o que faz parte do modelo em



estudo nesta investigação é o que ao longo do tempo tem vindo a ser mais utilizado e aceite cientificamente para descrever a estrutura da personalidade (Usslepp et al., 2020).

### **1.1. Modelo Big Five**

O Modelo dos Grandes Cinco Fatores, internacionalmente conhecido por *Big Five* apresenta-se como um dos modelos mais fidedignos para o estudo da personalidade porque, ao longo dos anos, tem vindo a demonstrar uma elevada consistência empírica, independentemente do contexto, cultura ou país onde tem sido utilizado (e.g., Akbari & Segers, 2017; Bardagi & Albanaes, 2015; Kaur & Anand, 2018; Soutter et al., 2020).

Este modelo surge a partir dos contributos teóricos e práticos de vários autores (e.g., Allport 1937; McCrae & John, 1992; Thurstone, 1931) que, no último século, se dedicaram ao seu estudo no sentido de organizar os traços de personalidade através de extensas análises fatoriais (Carvalho et al., 2017; Friedman & Schustack, 2016).

Os traços de personalidade procuram descrever, resumir, explicar e, de alguma forma, prever o comportamento humano. Neste sentido, podem ser definidos como “uma característica não transitória e relativamente duradoura que se manifesta numa multiplicidade de formas que indicam as diferenças individuais, os padrões de pensamento, sentimentos e ações do indivíduo” (Thomas & Castro, 2012, p. 101).

Segundo McCrae e John (1992) a personalidade pode ser descrita através de cinco dimensões: (i) Neuroticismo; (ii) Extroversão; (iii) Abertura à experiência, (iv) Amabilidade, (v) e Conscienciosidade, cujas definições a seguir se apresentam (Young et al., 2018).

O Neuroticismo refere-se a um traço de personalidade presente em indivíduos que vivenciam de forma negativa as emoções, os comportamentos e os estilos cognitivos (Passos & Laros, 2014). Elevados níveis nesta dimensão caracterizam as pessoas que são mais suscetíveis a apresentar sintomas de impulsividade, vulnerabilidade, irritabilidade, ansiedade e depressão e que respondem a situações de stress de forma pouco proativa, enquanto as pessoas com baixos valores tendem a ser mais calmas, confiantes e seguras (Almiro et al., 2016).

A Extroversão apresenta-se como uma dimensão relacionada com a afetividade positiva e com a sociabilidade (Peixoto & Meneses, 2018). Caracteriza as pessoas que têm facilidade em interagir com os outros, expor as suas ideias em público e fazer novas amizades (Young et al., 2018). Geralmente, os indivíduos que apresentam elevados níveis nesta dimensão tendem a sentir-se bem consigo mesmo, a ser afáveis, comunicativos, mais ativos e propensos a experienciar emoções positivas (Xu, 2020a).

A Abertura à experiência reflete a disponibilidade para vivenciar novos ambientes e ter acesso a conhecimentos atualizados, pelo que caracteriza as pessoas que valorizam ideias inovadoras (Akbari & Segers, 2017). Os indivíduos com elevados níveis nesta dimensão geralmente são criativos, curiosos, imaginativos, gostam de estar em ação e valorizam as atividades artísticas e intelectuais (Baumert et al., 2017).

A Amabilidade determina a qualidade das relações interpessoais, pelo que caracteriza os indivíduos que têm uma forte tendência para construir relacionamentos agradáveis e harmoniosos (Park et al., 2020). Elevados níveis neste fator descrevem as pessoas cautelosas, organizadas e persistentes, que gostam de trabalhar em equipa e que evitam comportamentos que possam comprometer o apoio e cooperação entre os vários elementos do grupo (Kreitler, 2019).

A Conscienciosidade caracteriza os indivíduos autodisciplinados, focados nas suas metas e objetivos de vida, motivados, seguidores de normas, padrões e regras, que lhes permite ter controlo sobre os seus impulsos (Akbari & Segers, 2017). Elevados níveis neste domínio indicam que as pessoas são comprometidas, organizadas, generosas e responsáveis (Horstmann & Ziegler, 2020).

Cada uma das cinco dimensões de personalidade possui polos opostos como se pode verificar na Tabela 2.

**Tabela 2**

*Caracterização dos fatores do Big Five*

<b>Fatores</b>	<b>Valores baixos</b>	<b>Valores altos</b>
Neuroticismo	Controlado Entusiástico Seguro	Ansioso Deprimido Instável
Extroversão	Inibido Inseguro Fatigado	Sociável Assertivo Enérgico
Abertura à experiência	Conservador Interesses restritos Monótono/desinteressante	Inovador Curiosidade intelectual Imaginação criativa
Amabilidade	Egocêntrico Intransigente Duvidoso	Altruísta Generoso Respeitável
Conscienciosidade	Desorganizado Ocioso Irrefletido	Organizado Trabalhador Responsável

(Adaptado de Rammstedt et al., 2020)

Nas últimas décadas, a personalidade tem assumido um papel de destaque na área da avaliação psicológica, pois tem demonstrado um forte valor preditivo no que diz respeito ao desempenho acadêmico, à progressão na carreira e ao sucesso profissional (Visser & Schaap, 2017).

Os inventários de personalidade são regularmente aplicados durante os processos de seleção, porque além de permitirem recolher dados padronizados que possibilitam prever o comportamento dos indivíduos em contexto de trabalho, também viabiliza a interpretação e comparação dos resultados individuais com os do grupo de referência (Reppold et al. 2018).

### **1.2. *Big Five* e desenvolvimento de carreira**

Um estudo desenvolvido por Xu (2020a) revelou que o *Big Five* influencia significativamente a tomada de decisão no que diz respeito ao desenvolvimento de carreira, verificando-se que os indivíduos com elevados níveis de Neuroticismo têm tendência para manifestar instabilidade emocional e, como tal, evitam tomar decisões nesse sentido. Em contrapartida, quando os níveis de Extroversão, Conscienciosidade, Abertura à experiência e Amabilidade são elevados, os indivíduos são socialmente amigáveis, autodisciplinados e recetivos a novas informações, pelo que geralmente não manifestam dificuldade em tomar decisões em relação à sua carreira (Xu, 2020b).

Na mesma linha, Hoff e colaboradores (2021) referem que os traços de personalidade refletem padrões de comportamentos e interesses relativamente estáveis que predizem o sucesso profissional dos adolescentes e que, de um modo geral, estes fatores não se alteram significativamente na idade adulta.

Estudos longitudinais realizados anteriormente (*e.g.*, Denissen et al., 2019; Schwaba & Bleidorn, 2018) já tinham demonstrado que níveis elevados de Extroversão e Conscienciosidade na adolescência se encontram positivamente correlacionados com a realização profissional e com a satisfação laboral que os indivíduos apresentam quando entram no mercado de trabalho (Hoff et al., 2020). Estas conclusões são congruentes com as obtidas por AlKhemeiri e colaboradores (2020) segundo as quais os adolescentes mais estáveis emocionalmente, extrovertidos e conscienciosos têm tendência para alcançar mais sucesso a nível profissional.

Penn e Lent (2019) acrescentam, ainda, que a Extroversão e a Conscienciosidade se relacionam positivamente com o desenvolvimento de carreira, em particular com as decisões em relação à mesma. Estes resultados vão ao encontro dos anteriormente encontrados por Di

Fabio e colaboradores (2015), segundo os quais a indecisão está positivamente relacionada com o Neuroticismo e negativamente com a Extroversão e a Conscienciosidade. Estas evidências sugerem que quanto mais elevados forem os níveis de Neuroticismo e mais baixos forem os níveis de Extroversão e de Conscienciosidade, maior é a probabilidade de os indivíduos serem indecisos nas suas escolhas de carreira.

Park e colaboradores (2020) também encontraram correlações positivamente significativas entre a Extroversão e as perspetivas de carreira, o que pode dever-se ao facto de as pessoas extrovertidas serem enérgicas, autoconfiantes, sociáveis e proativas e, como tal, terem tendência para exercer papéis de liderança e usar estratégias que lhes permitam alcançar os seus objetivos. Duru e colaboradores (2021) acrescentam que os indivíduos com elevados valores nesta dimensão tendem a ser orientados para o futuro e a ter expectativas mais positivas em relação ao mesmo. Verifica-se, assim, que os traços de personalidade considerados positivos (*e.g.*, Abertura à experiência, Conscienciosidade) se relacionam negativamente com os níveis de indecisão em relação à escolha de carreira, ao contrário do Neuroticismo que aumenta significativamente essa indecisão (Katic et al., 2018).

Na mesma linha, Atli (2017) defende que valores elevados na Extroversão e na Abertura à experiência e baixos no Neuroticismo predizem significativamente a maturidade na carreira e, consequentemente, o sucesso da mesma.

Procurou-se, ainda, analisar se os resultados escolares (*e.g.*, notas, assiduidade, tempo de estudo) também são influenciados pelo tipo de personalidade e verificou-se que são vários os estudos (*e.g.*, Borghans et al., 2016; Lechner et al., 2017; Usslep et al., 2020) que revelam que as cinco dimensões do *Big Five* são vistas como preditoras de sucesso e se encontram diretamente associadas ao desempenho académico.

## Capítulo 2

### Competências

Na sociedade atual, conhecida como a sociedade do conhecimento, a globalização está a transformar significativamente o mundo do trabalho, tornando-o mais competitivo (Ferreira & Vicente, 2016). Para dar resposta a esta realidade, as organizações precisam de trabalhadores capazes de adequar o conhecimento a partir da informação disponível e aplicá-lo eficazmente, tanto na vida profissional, como na vida pessoal, através do desenvolvimento de competências que lhes permitam fazer frente às exigências atuais (Van Laar et al., 2020).

Os estudos sobre competências surgiram no início dos anos 70 do século passado com a publicação da obra *Testing for Competence rather than Intelligence* de David McClelland (1973), que defende que as competências ultrapassam os conhecimentos que um indivíduo pode possuir, uma vez que também incluem as suas capacidades (Wong, 2020). O autor começa a questionar a abordagem utilizada pelas organizações para selecionar os seus colaboradores, por considerar que o quociente de inteligência e/ou a experiência profissional não são suficientes para que possam colocar as suas habilidades e conhecimentos em prática (Neves et al., 2017).

Há mais de meio século que o conceito de competência é amplamente utilizado e estudado por inúmeros autores, pois apresenta-se como um elemento central em várias áreas do conhecimento (El Asame & Wakrim, 2017). No entanto, dada a sua utilização em diferentes contextos e com diferentes abordagens, não existe uma definição simples do mesmo (Behling & Lenzi, 2019), como se verifica na Tabela 3.

**Tabela 3**

*Evolução do conceito de competência*

<b>Autores (ano)</b>	<b>Definição do conceito de competência</b>
McClelland (1973)	Responsável pelo desempenho superior na realização de uma tarefa.
Boyatzis (1982)	Característica intrínseca de um indivíduo que resulta num desempenho efetivo ou superior na realização de uma atividade.
Spencer e Spencer (1993)	Atributo que está causalmente relacionado com um desempenho superior em determinada função/tarefa.
Simonton (2003)	Habilidade ou conhecimento adquirido que influencia positivamente o desempenho num determinado domínio.
Guillén e Saris (2013)	Comportamento que permite alcançar os resultados desejados.

**Tabela 3***Evolução do conceito de competência (continuação)*

<b>Autores (ano)</b>	<b>Definição do conceito de competência</b>
El Asame e Wakrim (2017)	Conjunto de características pessoais ( <i>e.g.</i> , habilidades, conhecimentos, atitudes) que uma pessoa adquire para desempenhar eficientemente uma atividade dentro de um determinado contexto.
Moghabghab et al. (2018)	Capacidade de um indivíduo para integrar de forma consistente o conhecimento, a habilidade e o julgamento necessário para a realização de uma atividade de forma eficaz.
Glaesser (2019)	Conhecimentos e habilidades adquiridas através de formação ou experiência.
Wong (2020)	Conjunto de atributos ou fatores de sucesso observáveis e mensuráveis necessários para os indivíduos desempenhem eficazmente as suas funções.
Sorokin et al. (2021)	Conceito que integra habilidades técnicas e conhecimentos relevantes para desempenhar adequadamente determinada função/tarefa.

Apesar das várias definições é consensual que o conceito de competência tem características comuns, nomeadamente: (i) a combinação de conhecimentos, habilidades, motivos, traços e valores, que vão além da simples posse dos mesmos; (ii) a mobilização dos recursos necessários para realizar uma tarefa específica; (iii) estar associada a um determinado desempenho, situação ou conjunto de situações; (iv) e depender do contexto específico onde os indivíduos se encontram inseridos (El Asame & Wakrim, 2017). Wong (2020) acrescenta que o significado e definição de competência difere em função do contexto em que a mesma é utilizada.

Com o objetivo de identificar os comportamentos que levam ao desempenho desejado, ao longo dos anos, foram desenvolvidos vários modelos de competências. Um dos primeiros modelos foi desenvolvido por Spencer e Spencer (1993), que defende que as competências podem ser divididas em: (i) competências básicas que se encontram associadas a um desempenho médio; (ii) e competências críticas que predizem um desempenho superior.

Anos mais tarde, Bartram (2002) desenvolveu um modelo mais complexo, denominado de *Great Eight* que preconiza que as competências podem ser definidas através de oito fatores – Liderança e tomada de decisão, Apoio e cooperação, Interação e relações interpessoais, Análise e interpretação, Criação e concetualização, Organização e execução, Adaptabilidade, e Empreendedorismo e performance – que permitem prever o desempenho através da avaliação de comportamentos observáveis.

Considerando os objetivos da presente investigação e a população em estudo, considerámos pertinente descrever detalhadamente o modelo RIASEC.

### **2.1. Modelo RIASEC**

O RIASEC é um modelo tipológico criado por John Holland (1959, 1997) que procura explicar o ajustamento dos interesses vocacionais, das competências e da personalidade aos ambientes de trabalho (Lamas, 2017). Segundo Babarović e colaboradores (2019) os interesses influenciam diretamente as escolhas académicas e de carreira, pelo que os indivíduos escolhem tendencialmente ambientes escolares ou profissionais que coincidam com os seus interesses.

Este modelo apresenta-se como um dos mais conhecidos e utilizados para avaliar as personalidades vocacionais e tem vindo a dominar a avaliação dos interesses nos últimos 20 anos (Ahmed et al., 2019). O nome constitui uma sigla cujas letras se referem aos seis tipos de personalidade e ambientes de trabalho descritos por Holland (Hurtado Rúa et al., 2018), designadamente: Realista (R), Investigativo (I), Artístico (A), Social (S), Empreendedor (E) e Convencional (C).

O tipo Realista caracteriza os indivíduos que gostam de tarefas práticas, estruturadas e concretas, como trabalhos manuais e técnicos que necessitam de ferramentas, máquinas ou equipamentos tecnológicos, pelo que tendem a evitar ambientes que exijam interação social. (Aljojo, 2016). A pessoa que apresenta este tipo de personalidade prefere trabalhar com dados objetivos e recorre a soluções práticas e estruturadas para resolver os problemas com que se depara (Su, 2018). Elevados níveis nesta tipologia definem os indivíduos que tendem a ser reservados, conservadores, autocontrolados e que não costumam dar muita importância aos sentimentos, nem valorizam o relacionamento interpessoal (Ahmed et al., 2019).

Indivíduos com o perfil Investigativo dão preferência a atividades académicas e de pesquisa que exijam algum nível de curiosidade e capacidade analítica (Lamas, 2017). Tendem a ser racionais, independentes, introvertidos, críticos e caracterizam-se pela sua ambição, lógica e autodeterminação (Ahmed et al., 2019). Têm aversão a atividades que envolvam qualquer tipo de persuasão porque apresentam várias lacunas ao nível das capacidades de liderança. São pessoas que preferem pensar em vez de agir e apesar de evitarem os contactos sociais não descuram a segurança dos familiares e dos amigos (Mintram et al., 2020).

O tipo Artístico diz respeito a pessoas introspetivas, intuitivas, emocionais e originais, que gostam de se expressar através de atividades livres e criativas e do desenvolvimento de coisas novas. De um modo geral, afastam-se da rotina e de ambientes convencionais, porque

valorizam a inovação, a emoção e a sensibilidade (Ambiel et al., 2018). São indivíduos que preferem trabalhar sozinhos porque são considerados complicados, desordeiros, idealistas, independentes, intuitivos e inconformistas (Rocconi et al., 2020).

Os indivíduos com o tipo Social gostam de ajudar e compreender os outros. Geralmente, têm como principais características a extroversão, a sensibilidade e a solidariedade, e revelam excelentes capacidades verbais e interpessoais (Brito & Magalhães, 2017). Gostam de exercer atividades relacionados com o ensino e o aconselhamento e evitam tarefas mecânicas ou técnicas que impliquem a manipulação de ferramentas e máquinas. São pessoas empáticas, cooperativas, pacientes e que se preocupam com o bem-estar dos outros (Stoll et al., 2020).

O tipo Empreendedor gosta de atividades que envolvam a “manipulação” dos outros para atingir os seus objetivos pessoais e profissionais (Zhenyu, 2017). Pessoas com este perfil apresentam elevadas capacidades de liderança e persuasão e, geralmente, não gostam de atuar em ambientes de pesquisa que envolvam atividades metódicas (Cupani et al., 2019). São indivíduos enérgicos, agradáveis, dominadores, ambiciosos e otimistas que gostam de ocupar cargos de poder (Mintram et al., 2020).

Por último, o tipo Convencional caracteriza os indivíduos que gostam de sistematizar, organizar e manipular dados escritos ou numéricos e que preferem atividades ordenadas e sistemáticas (*e.g.*, manutenção de arquivos, elaboração de relatórios). São pessoas que manifestam pouca apetência para atividades artísticas e que impliquem criatividade e inovação (Teixeira & Laranjeira, 2018). Tendem a valorizar a tradição e a segurança, pelo que seguem normas e regras pré-estabelecidas sempre que necessitam de resolver um problema, devido à sua elevada resistência à mudança (Cupani et al., 2019).

Os seis tipos do modelo RIASEC podem ser dispostos nos vértices de um hexágono como se pode observar na Figura 1, sendo que quanto mais próximos estão, mais semelhanças existem entre eles (Martončík & Kačmárová, 2018). Desta forma, com base no modelo hexagonal prevê-se que as correlações entre as personalidades, as competências e os interesses vocacionais que são adjacentes umas às outras (*e.g.*, R & I) são mais fortes do que aquelas que estão mais distantes (*e.g.*, R & A). Verifica-se, assim que as correlações mais fracas são as que ocorrem entre os tipos Realista e Social (Fu & Zhang, 2018).



**Figura 1***Modelo hexagonal RIASEC*

(Adaptado de Holland, 1997)

Além das preferências por certas atividades e contextos, o modelo RIASEC também reflete as crenças de competência, os valores e os objetivos de vida (Usslepp et al., 2020), sendo que os interesses influenciam significativamente a escolha das atividades que permitam alcançar esses objetivos (Stoll et al., 2020).

São vários os estudos que analisam os diferentes tipos de personalidades vocacionais do modelo RIASEC em função do género (*e.g.*, Ludwikowski et al., 2020; Morris, 2016) e verifica-se que o sexo feminino, geralmente, apresenta valores mais elevados nos tipos Social e Artístico e os indivíduos do sexo masculino revelam índices mais elevados nos tipos Realista, Investigativo e Empreendedor (Mintram et al., 2020).

Existem, ainda, autores que se dedicaram ao estudo da correlação entre o nível académico e o RIASEC (*e.g.*, Šverko & Babarović, 2006; Tracey et al., 2006) que demonstram que os estudantes universitários se ajustam melhor a este modelo do que os estudantes do ensino secundário. Por outro lado, Nistal e colaboradores (2019) não encontraram diferenças significativas relativamente às personalidades vocacionais do modelo RIASEC em função da idade e das habilitações literárias.

O modelo RIASEC tem vindo a ser utilizado em diferentes culturas e é considerado um dos modelos mais completos para avaliar os interesses vocacionais no âmbito da orientação académica e profissional (Şeker & Çapri, 2019). Importa referir que são vários os instrumentos

que têm por base o modelo RIASEC (Nistal et al. 2019), nomeadamente o *Self-Directed Search* (SDS).

O SDS é um inventário de interesses, desenvolvido por Holland (Holland et al., 1994) para medir os diferentes tipos de personalidades vocacionais, e que tem sido amplamente utilizado em vários estudos empíricos. Já foi traduzido para mais de 20 idiomas e validado em vários contextos culturais (Fu & Zhang, 2018).

O SDS encontra-se organizado em quatro secções que avaliam: (i) as preferências ocupacionais, (ii) as atividades que os indivíduos gostam de realizar, (iii) a perceção sobre as suas competências, (iv) e a carreira que gostariam de seguir. Todas as respostas dadas se inserem nos tipos de personalidade vocacional do modelo RIASEC (Bullock-Yowell & Reardon, 2021).

## **2.2. RIASEC e *Big Five***

Segundo Stoll e colaboradores (2017), a personalidade e os interesses profissionais têm repercussões ao longo de toda vida. Neste âmbito, Hoff e colaboradores (2018) defendem que os interesses são preferências relativamente estáveis que determinam o que as pessoas gostam de fazer e, como tal, encontram-se diretamente relacionados com as suas competências. A personalidade, por sua vez, define a forma como as pessoas pensam, sentem e se comportam em determinadas situações (APA, 2019).

Ao longo dos anos, são vários os autores (*e.g.*, Hurtado Rúa et al., 2018; Larson & Seipel, 2020; Sheldon et al., 2019; Usslep et al., 2020) que se têm dedicado ao estudo da relação entre as dimensões do *Big Five*, os interesses vocacionais, as competências e o planeamento de carreira. Os resultados revelam que quando existe congruência entre o tipo de personalidade e a vocação profissional, os indivíduos sentem-se mais competentes para realizar as suas tarefas e têm maior probabilidade de, no futuro, serem bem-sucedidos profissionalmente (Rumsey, 2020).

Segundo Holland (1997), os interesses vocacionais são um reflexo das competências e da personalidade, pelo que é importante estudar a relação existente entre as dimensões do RIASEC e as do *Big Five* (Hurtado Rúa et al. 2018). São várias as teorias (*e.g.*, Kandler et al., 2014; Wrzus & Roberts, 2017) que defendem a existência de uma relação positiva entre os interesses, as competências e os traços de personalidade, pois verifica-se que os três construtos se vão desenvolvendo em simultâneo ao longo do tempo.

Golle e colaboradores (2019) acrescentam que os traços de personalidade têm propensão para se alterar à medida que a maturidade aumenta, pelo que os indivíduos tendem a tornar-se mais agradáveis, conscienciosas e emocionalmente estáveis com a idade.

Os estudos sobre a relação entre os interesses profissionais, as competências e a personalidade demonstram, ainda, a existência de correlações transversais entre as dimensões do RIASEC e o *Big Five*, nomeadamente entre a Extroversão e as componentes Social e Empreendedora, a Abertura à experiência e a componente Artística e Investigativa e a Conscienciosidade e interesses Convencionais. Por outro lado, a Amabilidade e o Neuroticismo não se correlacionam com nenhuma das dimensões do RIASEC (Hoff et al., 2020).

### **2.3. RIASEC e desenvolvimento de carreira**

A escolha profissional pode ser entendida como a decisão de um indivíduo sobre o que deseja fazer em termos ocupacionais. Trata-se de um processo contínuo, composto por uma série de decisões tomadas ao longo da vida que envolvem características pessoais, fatores socioeconómicos e a própria realidade do contexto laboral (Sobrosa et al., 2015).

Escolher uma carreira não é um processo fácil e pode mesmo constituir um grande desafio para os jovens, pelo que a orientação vocacional desempenha um papel fundamental durante esse processo (Grings & Jung, 2016). Segundo Xu e Tracey (2016) os modelos utilizados para recolher e processar a informação sobre os indivíduos e ajustar os seus interesses ao mundo do trabalho facilitam bastante a tomada decisão em relação à carreira a seguir.

Apesar dos interesses não serem os únicos responsáveis pelas escolhas académicas e profissionais que as pessoas fazem ao longo da vida, são vários os estudos (e.g., Falk et al., 2017; Lent et al., 2018; Su, 2018) que revelam a existência de uma correlação significativa entre os interesses profissionais, a escolha de carreira e o desempenho (Barros, 2019).

Segundo o modelo RIASEC, os indivíduos que escolhem carreiras que sejam congruentes com os seus interesses, aptidões, competências e personalidade, tendem a ter um melhor desempenho e maior satisfação profissional (Sheldon et al., 2020). Bullock-Yowell e colaboradores (2020) adicionam que quando as pessoas têm interesses profissionais consistentes, possuem um perfil diferenciado e como tal têm menos dificuldade em tomar decisões no que diz respeito à escolha da sua carreira. Quanto maior é a diferença entre os vários interesses profissionais, mais fácil é definir o perfil vocacional do indivíduo (Atitsogbe et al., 2018).

Estudos desenvolvidos por Fu e Zhang (2018) demonstram que a congruência entre o perfil dos indivíduos e seu ambiente vocacional se reflete ao nível da satisfação laboral, desempenho profissional e bem-estar.

## Capítulo 3

### Desenvolvimento de carreira

A forma como se percebe a carreira, tanto do ponto de vista conceitual, como através da evolução das teorias que se focam nesta área, tem vindo a sofrer mudanças significativas nos últimos anos, devido às transformações no mundo do trabalho (Fernandes, 2016).

O conceito de carreira assume-se como pluridimensional e reconhece-se numa perspetiva evolutiva, que é partilhada por uma grande diversidade de abordagens teóricas e disciplinares (Santos & Duarte, 2019). Para compreender a sua evolução é importante considerar a evolução da sociedade e os padrões culturais, económicos e sociais, uma vez que estes fatores têm impacto tanto nas organizações, como nas pessoas (Peres, 2017). Na Tabela 4 apresentam-se algumas definições do conceito de carreira numa perspetiva evolutiva.

**Tabela 4**

*Evolução do conceito de carreira*

<b>Autores (ano)</b>	<b>Definição do conceito de carreira</b>
Hall (1976)	Sequência de atitudes, comportamentos e experiências relacionadas com as atividades profissionais durante a vida de uma pessoa.
Collin e Young (1986)	Processo contínuo relacionado com as funções que o indivíduo desenvolve numa ou mais organizações.
Chanlat (1996)	Trajetória da vida profissional que se apresenta em etapas.
Sennett (2006)	Atividade profissional desempenhada por uma pessoa durante a sua vida.
Santos (2016)	Resultados positivos e conquistas profissionais obtidas a partir das experiências de trabalho.
Cho e colaboradores (2017)	Processo de crescimento individual relacionado com os objetivos profissionais idealizados pelo indivíduo.
Zacher e colaboradores (2018)	Sequência de funções relacionadas com o trabalho que as pessoas desempenham ao longo da vida.
Ingusci e colaboradores (2019)	Caminho a seguir para alcançar os objetivos profissionais.
Konadi (2020)	Sequência de trabalhos com atividades e/ou funções separadas, mas interligadas do ponto de vista teórico e prático, que os indivíduos realizam para alcançar os seus objetivos.
Chin e colaboradores (2021)	Sequência de experiências de trabalho vivenciadas pelo indivíduo, ao longo do tempo, que se regem por um conjunto de padrões com os quais se identifica.

Segundo Guan e colaboradores (2019), o conceito de carreira foi evoluindo de uma perspectiva tradicional até às perspectivas mais contemporâneas que atualmente conhecemos, pelo que considerámos pertinente fazer uma breve incursão sobre as modificações que foram ocorrendo ao longo do tempo.

As principais concepções e abordagens à carreira surgiram no contexto da Revolução Industrial, no início do século XX, durante o período de transição da economia agrícola para a economia industrial (Fiorini, 2016). Nessa época, as práticas de orientação profissional estavam ligadas diretamente ao aumento da eficiência industrial e a carreira era vista como uma forma de garantir a estabilidade através da combinação das características das pessoas, com as exigências das funções/tarefas (Oliveira et al., 2017).

A visão tradicional do conceito de carreira estava relacionada com a noção de desenvolvimento profissional e, como tal, era encarada como uma responsabilidade da organização (Rosa et al., 2017). Assim, podia ser definida como uma sequência de posições, geralmente em movimento ascendente, na hierarquia da organização que se refletia num aumento salarial (Santos & Duarte, 2019).

Após a II Guerra Mundial assistem-se a transformações económicas e sociais, que levam as pessoas a repensar a sua vida pessoal e profissional, o que dá origem a novos pensamentos e preocupações com o desenvolvimento de carreira, cujo foco se foi ampliando. A escolha profissional passou a ser vista como uma decisão tomada pelo indivíduo, de acordo com os seus interesses, porque é um processo que se desenvolve e o acompanha ao longo da vida (Rosa et al., 2017).

Mais tarde, nos anos 90, a carreira começa a ser compreendida através de abordagens narrativas que enfatizam os significados atribuídos pelos indivíduos às suas decisões. A ideia de que o indivíduo constrói a sua carreira através da forma como narra a realidade deu origem a intervenções centradas nas histórias de vida, que consideram o passado e o presente como uma forma de desenvolver o percurso profissional (Oliveira et al., 2017).

Face ao exposto, verifica-se que a visão tradicional da carreira se encontra essencialmente associada ao desenvolvimento profissional, na qual o sucesso é reconhecido através de promoções e aumentos salariais que assentam em estruturas hierárquicas rígidas (Ali et al., 2019).

Atualmente, os indivíduos assumem uma posição mais ativa no que diz respeito à gestão da sua própria carreira e deixam de se limitar a uma única organização (Ciarocco, 2018), sendo

neste contexto que surgem as carreiras sem fronteiras e as carreiras proteanas (Szabó-Bálint, 2019).

As carreiras sem fronteiras caracterizam-se por trajetórias profissionais que não estão necessariamente ligadas a uma única organização, sendo definidas como “uma sequência de oportunidades de trabalho que vão além das fronteiras de um único emprego” (Ribeiro et al., 2018, p. 97). Os indivíduos cuja carreira se enquadra neste tipo sentem-se confortáveis com a criação de relações que vão além das fronteiras organizacionais (Grangeiro et al., 2018).

As carreiras proteanas, por sua vez, apresentam como principais características a autogestão e a orientação para os valores pessoais (Ribeiro et al., 2018). Os indivíduos assumem a gestão da sua própria carreira e criam as suas próprias oportunidades de desenvolvimento. Neste tipo de carreiras os fatores materiais como o dinheiro, as promoções, os prémios, o estatuto e/ou prestígio são colocados em segundo plano (Cortellazzo et al., 2019).

### **3.1. Teorias de avaliação e orientação de carreira**

A globalização e as transformações no mercado de trabalho deram origem a várias teorias de orientação profissional, que tiveram um impacto significativo ao nível do desenvolvimento e aconselhamento de carreira (Peres, 2017). Devido à diversidade de teorias que foram surgindo ao longo do tempo, considerámos pertinente abordar apenas as que se enquadram nos objetivos do nosso estudo, que se apresentam a seguir.

#### **3.1.1. Teoria sociocognitiva da carreira**

A teoria sociocognitiva de carreira proposta por Lent e colaboradores (1994) deriva da Teoria social cognitiva de Bandura (1977, 1982) cujos pontos centrais são a autoeficácia e as expectativas de carreira (Moreira et al., 2018).

Segundo esta teoria, o desenvolvimento de carreira é explicado através das variáveis pessoais de autoeficácia, do resultado das expectativas, das metas e da interação destas com as variáveis ambientais e pessoais (Faria & Loureiro, 2015). Lamas (2017), acrescenta que a autoeficácia e as expectativas de resultado conduzem à formação dos interesses, sendo que derivam da combinação de variáveis pessoais (*e.g.*, origem étnico-racial, sexo, predisposições hereditárias), contextuais (*e.g.*, oportunidades educacionais, suporte social e financeiro) e das experiências de aprendizagem, que no seu conjunto, atuam e influenciam a natureza e o âmbito das possibilidades de carreira.

Como anteriormente referido, a teoria sociocognitiva de carreira defende que os fatores pessoais, comportamentais e ambientais exercem uma influência na produção das ações humanas, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento de carreira (Ribeiro & Maciel, 2020).

### **3.1.2. Teoria do desenvolvimento vocacional**

A teoria de desenvolvimento vocacional surgiu na década de 80 com Donald Super, pioneiro nas pesquisas sobre o desenvolvimento de carreira, que propôs o modelo *life-span*, *life-space* para descrever o processo de desenvolvimento de carreira ao longo da vida e em vários contextos sociais (Teixeira et al., 2019).

O trabalho de Super (1980) tem por base 14 suposições sobre as quais a sua teoria é construída. Essas suposições sugerem que as pessoas diferem em função das suas características individuais e são essas diferenças que tornam os indivíduos qualificados para desempenharem atividades distintas. As ocupações, por sua vez, devem ser ajustadas às características dos indivíduos, para permitir que diferentes tipos de personalidade se encaixem em funções específicas, de forma a garantir que as exigências do trabalho são atendidas (Hershenson, 2016).

Na dimensão *life-span* o desenvolvimento de carreira ocorre a partir de tarefas evolutivas específicas que se relacionam com as expectativas sociais e as do próprio indivíduo, que a partir de processos adaptativos se transformam em metas/objetivos.

O *life-space* diz respeito aos diversos papéis que os indivíduos ocupam ao longo da vida e que se relacionam com as tarefas evolutivas realizadas. Estas tarefas correspondem aos estágios de desenvolvimento de carreira, nomeadamente: crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e desaceleração (Rizzatti et al., 2018).

### **3.1.3. Teoria da construção de carreira**

A teoria da construção da carreira de Savickas (2013) defende que as carreiras são construídas à medida que os indivíduos fazem as suas escolhas profissionais e expressam os seus objetivos pessoais. Esta teoria defende que a construção de carreira tem por base o comportamento vocacional e as experiências ocupacionais, pois depende do significado que a pessoa atribui ao passado, ao presente e ao futuro (Faria et al., 2015). A teoria desenvolvida por Savickas (1997) valoriza a subjetividade atribuída à carreira, porque a construção da mesma depende da trajetória profissional e das escolhas ocupacionais de cada um (Souza & Teixeira, 2020).



Taveira e colaboradores (2017) consideram que o desenvolvimento de carreira consiste num processo dinâmico de aquisição de competências e aprendizagens, no qual o indivíduo assume um papel ativo no que diz respeito ao mundo de trabalho. Para que a transição do contexto académico para o mercado de trabalho seja bem-sucedida é fundamental que os alunos desenvolvam crenças de autoeficácia que lhes permita tomar decisões relativamente ao seu percurso profissional (Guerra-Báez, 2019).

### **3.2. Crenças de autoeficácia no desenvolvimento de carreira**

A autoeficácia constituiu um dos construtos que maior atenção tem recebido na área da psicologia do desenvolvimento de carreira (Figueiredo & Maciel, 2018). Este conceito surgiu a partir dos estudos de Bandura (1977) e diz respeito às crenças que os indivíduos têm sobre as suas capacidades para realizar determinadas tarefas com sucesso (Moreira et al., 2018).

De um modo geral, as pessoas procuram envolver-se em atividades que consideram ser capazes de realizar e a partir das quais obterão resultados positivos. Por esse motivo, as crenças de autoeficácia têm sido consideradas boas preditoras do comportamento humano (Talsma et al., 2018a).

Na perspetiva de carreira, a autoeficácia é definida como o grau em que os indivíduos se percebem como competentes para desenvolver atividades/tarefas que lhes permitam recolher informação, planear e tomar decisões acerca da sua carreira (Estreia et al., 2018). Neste âmbito, são vários os estudos que se têm focado na relação entre a tomada de decisão (Ulas-Kilic et al., 2020), os interesses (Atitsogbe et al., 2018), a satisfação e bem-estar na carreira (Yu & Luo, 2018) e o desempenho académico (Schneider & Preckel, 2017).

Vuyk e Kerr (2019) defendem a existência de uma associação positivamente significativa entre a autoeficácia e os processos de exploração e indecisão de carreira. Um estudo realizado por Rumsey (2020) revelou que as expectativas de autoeficácia se correlacionam com a tomada de decisão, as expectativas de resultados e a forma como os indivíduos se dedicam às atividades vocacionais. Sheldon e colaboradores (2020) acrescentam que os jovens com maior confiança nas suas aptidões, têm tendência para analisar detalhadamente as várias opções de carreira e tomar decisões vocacionais mais acertadas. Talsma e colaboradores (2018b), por sua vez, referem que existe uma correlação positiva entre a autoeficácia e os resultados escolares.

Estudos desenvolvidos por Leal e colaboradores (2015) revelam que existe uma relação positiva entre o desempenho académico e o grau de confiança para lidar com o planeamento de

carreira e a capacidade para procurar emprego. Quanto mais os alunos exploram as suas vocações profissionais, maior é a sua autoeficácia ao nível da decisão de carreira. Em contrapartida, os alunos que não se sentem comprometidos com uma carreira específica têm menos propensão para fazer pesquisas sobre a profissão que pretendem seguir (Ciarocco, 2018).

Deste modo, Yang e colaboradores (2020) referem que é importante reforçar os comportamentos relacionados com o desenvolvimento de carreira, nomeadamente: (i) o planeamento de carreira; (ii) a igualdade de género na carreira; (iii) a capacidade para escolher programas de formação; (iv) a capacidade para procurar emprego; (v) as competências para procurar emprego; (vi) e a definição de objetivos de carreira.

### **3.2.1. Planeamento de carreira**

As transformações na sociedade e no mercado de trabalho exigem que os indivíduos sejam capazes de gerir a sua própria carreira ao longo do tempo, pelo que o planeamento é determinante para definirem os seus objetivos profissionais e o que é necessário para os atingir (Tandogan, 2018). Soni (2018), defende que o planeamento de carreira estimula as competências que habilitam os indivíduos para lidar com a sua carreira no presente e no futuro.

No caso dos estudantes universitários, verifica-se que quanto mais se aproxima a transição do Ensino Superior para o mercado de trabalho, mais estes se apercebem da importância de planear a sua carreira de forma estruturada (Araújo et al., 2018). Quando este planeamento é delineado durante a formação académica, facilita a procura de estágios que permitem ganhar experiência profissional e perceber se a formação académica escolhida, efetivamente corresponde à carreira desejada (Chishima & Wilson, 2020).

O trabalho constitui um aspeto central na vida das pessoas, pelo que o planeamento de carreira assume um papel de extrema importância, pois permite direcionar o indivíduo no sentido das atividades que lhe proporcionam satisfação profissional (Pereira & Tolfo, 2016). E se no passado, era comum que o colaborador permanecesse na mesma organização durante toda a sua carreira, atualmente o percurso profissional é marcado por uma sequência de cargos profissionais que incentivam a aprendizagem contínua (Wiernik & Kostal, 2019). Estas alterações vieram evidenciar a relevância atribuída ao planeamento de carreira, pois sendo a mesma um caminho que a pessoa irá percorrer ao longo da sua vida para alcançar as suas metas profissionais, deve ser bem idealizada e programada (Okolie et al., 2020).

### **3.2.2. Igualdade de género na carreira**

Nas últimas décadas, tem-se verificado um aumento significativo no número de mulheres a frequentar o Ensino Superior, a serem promovidas e a ocuparem cargos hierárquicos de destaque (Zhong et al., 2018). Não obstante este aumento, ainda existem diferenças de género no que diz respeito ao desenvolvimento de carreira (Katic et al., 2018).

Segundo Tavares e Parente (2015), apesar das mudanças referidas ainda persistem algumas limitações no que diz respeito à presença das mulheres no mercado de trabalho, em particular no que diz respeito ao desempenho de funções maioritariamente relacionadas com as ciências sociais e humanas e pelo facto de se verem muitas vezes privadas de aceder a cargos de liderança e/ou de maior prestígio. Lima (2018) acrescenta que, embora se assista a uma crescente participação das mulheres no mercado de trabalho e a uma constante luta pela conquista dos seus direitos, continuam a existir inúmeros obstáculos para combater a desigualdade de género na carreira, nomeadamente no que diz respeito à remuneração.

Importa salientar que a pandemia que atingiu o mundo veio agravar as condições de trabalho das mulheres, tornando-as mais precárias, uma vez que foram “forçadas” a equilibrar a sua vida pessoal com a vida profissional (IPEA, 2020). Com o encerramento das escolas, a maior parte das mulheres, continuou a desempenhar as suas tarefas profissionais em teletrabalho e ainda se depararam com a sobrecarga decorrente da gestão das atividades domésticas, familiares e escolares dos seus filhos (Julião et al., 2021).

### **3.2.3. Capacidade para escolher programas de formação**

A competitividade que caracteriza atualmente o contexto de trabalho exige que as IES atualizem os seus programas curriculares e ofereçam formação que vá ao encontro das necessidades das organizações (Cassundé et al., 2017). Deste modo, é fundamental que os alunos saibam selecionar os cursos/formações que lhes permitam adquirir as competências mais valorizados pelos empregadores, caso contrário terão o seu processo de empregabilidade dificultado (Kenski et al., 2019).

Segundo Buscacio e Soares (2018) a entrada no mercado de trabalho depende em larga medida da conjugação das aptidões académicas e profissionais, pelo que os alunos, ao longo do seu percurso escolar, devem ser estimulados a desenvolver capacidades que os ajudem a estabelecer os seus objetivos de carreira. Assim, devem estar informados sobre a oferta que existe no mercado e a qualidade da mesma, porque a concorrência que se verifica entre as IES é cada vez maior (Cardoso et al., 2014).

A educação é considerada um dos pilares da empregabilidade, pois verifica-se que quem possui o Ensino Superior, geralmente, tem mais facilidade em entrar no mercado de trabalho e conseguir melhores empregos do que aqueles que têm níveis acadêmicos inferiores, o que reforça a importância de saber escolher uma área de formação que permita dar resposta às necessidades organizacionais (Ladeira et al., 2019).

Não obstante, verifica-se que ainda existem muitos alunos que escolhem o seu percurso académico sem analisarem toda a informação disponível, porque não possuem capacidades para o fazer (Tajra & Santos, 2020). Neste sentido, Robertson e colaboradores (2020) referem que é essencial estimular o desenvolvimento de competências que permitam aos estudantes tomar decisões informadas.

#### **3.2.4. Preparação para procurar emprego**

Segundo Ciarocco (2018) preparar os alunos para o mercado de trabalho deve ser uma prioridade das IES. Desta forma, defende que os jovens estudantes devem aprender como procurar emprego, seja através de *sites* de emprego, agências de trabalho temporário e/ou feiras de emprego.

Para resolver essas preocupações, algumas IES já começaram a incorporar a preparação para a procura de emprego nas unidades curriculares dos cursos que ministram (Deer et al., 2018), apesar dessas oportunidades serem restritas apenas aos professores que possuem tempo e recursos para o fazer (Ciarocco et al., 2016). Além disso, ainda, existem muitos alunos indecisos sobre os seus objetivos de carreira e como essas formações, geralmente, são lecionadas no último ano, pode ser tarde para evitar os seus dilemas profissionais (Carnevale & Hanson, 2015).

Na preparação para procurar emprego devem, ainda, ser abordadas questões relacionadas com o relacionamento interpessoal, trabalho de equipa, resolução de problemas, criatividade e flexibilidade cognitiva, porque segundo o relatório elaborado pelo *World Economic Forum* (WEF, 2020) estas são as competências que atualmente as organizações mais valorizam.

Quando os alunos são orientados nas suas escolhas profissionais, conseguem identificar mais facilmente o seu perfil e área de atuação e, conseqüentemente, desenvolvem competências que vão ao encontro dessas mesmas escolhas. Durante o processo de orientação vocacional também devem ser abordadas questões relacionadas com o mercado de trabalho e a empregabilidade (Bizarria et al., 2018).

A preparação para a procura de emprego exige, ainda, uma atitude criativa e inovadora, que começa com a elaboração do *Curriculum Vitae* (CV), pelo que estas capacidades devem começar a ser desenvolvidas durante o percurso escolar. Este tópico é apresentado com mais detalhe no ponto seguinte.

### **3.2.5. Competências para procurar emprego**

Os jovens estudantes enfrentam um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e sentem, muitas vezes, dificuldades em procurar emprego depois de terminados os seus estudos (Clements & Kamau, 2017).

Segundo Cimatti (2016), o papel das IES, na formação dos indivíduos, vai além da transmissão de conhecimentos técnicos (*hard skills*), porque hoje em dia, o mercado de trabalho dá cada vez mais valor às competências transversais (*soft skills*). Succi (2019), acrescenta que os empregadores procuram pessoas que se diferenciem das outras através de competências, conhecimentos ou atitudes perante ao trabalho, que acrescentem valor à organização e que permitam obter vantagem face à concorrência.

Neste sentido, as IES devem atualizar os seus planos curriculares de forma a promoverem o desenvolvimento das competências que o mercado de trabalho necessita. Ciarocco (2018) refere, ainda, que os estudantes precisam de adquirir capacidades que os ajudem a procurar emprego, nomeadamente: (i) *networking*, porque é através da rede de contactos que, muitas vezes, se conhecem novas oportunidades profissionais (Kovarik & Warren, 2020); (ii) elaborar um CV adequado à função a que se candidatam (Pereira et al., 2016); (iii) definir objetivos de carreira que vão ao encontro dos seus interesses (Sharma, 2018); (iv) planeamento e organização para definir prioridades e identificar as competências mais valorizadas pelos empregadores (Geithner & Menzel, 2016); (v) comunicar de forma clara e convincente para expressar novas ideias e entender os outros (Silva et al., 2020); (vi) e resiliência para ultrapassar os obstáculos e as frustrações relacionadas com o processo de procura de emprego e para que não desistam perante as adversidades (Challice, 2018).

### **3.2.6. Definição de objetivos de carreira**

Segundo Kenski e colaboradores (2019), a maior parte dos estudantes vê o ingresso no Ensino Superior como o caminho para alcançar o sucesso profissional. Contudo, após a entrada na universidade os alunos passam por um período de adaptação que envolve escolhas académicas e vocacionais. Verifica-se, assim, que a adaptabilidade ocupa um lugar importante

durante a definição dos objetivos de carreira, porque ajuda a lidar com a incerteza relacionada com a aquisição de novas competências e facilita a entrada no mercado de trabalho (Loyarte-López et al., 2020).

Clements e Kamau (2018) defendem que a definição de objetivos de carreira permite aos alunos monitorar o seu progresso e ajustar o seu desempenho consoante o que os empregadores mais valorizam. Neste âmbito, Lanin e colaboradores (2019), referem que o facto de alguns indivíduos se saírem melhor que outros durante o estabelecimento das suas metas profissionais, se deve aos níveis elevados de autoeficácia que lhes permite definir metas mais desafiantes e ao esforço que dedicam para serem bem-sucedidos.

Na mesma linha, Hernández-Herrera e Neri-Torres (2020) mencionam que os alunos que definem metas que enfatizam o sucesso e evitam o fracasso, têm mais facilidade em entrar no mercado de trabalho após o término dos seus cursos superiores.

### **3.3. *Big Five*, RIASEC e desenvolvimento de carreira**

O estudo da relação existente entre as dimensões de personalidade do *Big Five* e os tipos Realista, Investigativo, Artístico, Social, Empreendedor e Convencional do modelo RIASEC desempenham um papel muito importante durante o processo de escolha de carreira (Hurtado Rúa et al., 2018).

Neste contexto, ao longo dos anos, têm vindo a ser realizadas várias pesquisas (e.g., Bardagi & Albanaes, 2015; Nilforooshan & Salimi, 2016) que demonstram que a tomada de decisão no que respeita à carreira se encontra positivamente correlacionada com a Abertura à experiência, a Extroversão e a Conscienciosidade. Por outro lado, a instabilidade emocional que caracteriza os elevados níveis de Neuroticismo aumenta a indecisão na hora de escolher o percurso profissional a seguir (Katic et al., 2017).

A tomada de decisão no que diz respeito à carreira é um momento importante na vida de qualquer pessoa, e em particular na adolescência, porque os jovens ainda não têm a sua trajetória profissional bem definida (Vuyk & Kerr, 2019). Neste âmbito, Rumsey (2020) defende que quando os indivíduos tomam decisões relacionadas com o desenvolvimento de carreira, procuram ambientes que lhes permitam evidenciar as suas competências e comportamentos para que possam ter a oportunidade de ser bem-sucedidos no desempenho das suas funções.

Os estudos de Hurtado Rúa e colaboradores (2018) evidenciam que a relação entre a personalidade, os interesses e as competências são fundamentais para o desenvolvimento e

solidez de carreira, uma vez que são fatores que tendem a manter-se estáveis ao longo do tempo. Sheldon e colaboradores (2020) vão mais longe e afirmam que quando os objetivos de carreira coincidem com a personalidade, os interesses, as competências e os valores dos indivíduos, o desempenho e a satisfação profissional têm propensão para ser mais elevados.

Leal e colaboradores (2015) referem que os estudos realizados com estudantes portugueses têm demonstrado que as crenças de autoeficácia diferem em função do género e das decisões tomadas, principalmente nos alunos que frequentam cursos profissionais e superiores.

Segundo Bardagi e Albanaes (2015) a frequência do Ensino Superior potencia o desenvolvimento pessoal, provoca mudanças ao nível das atitudes e valores, aumenta a qualidade de vida e promove o desenvolvimento de carreira.

## **Capítulo 4**

### **Enquadramento Metodológico**

#### **4.1. Objetivos do estudo**

De forma a responder à questão de investigação inicialmente formulada, foram delineados os seguintes objetivos.

##### **4.1.1. Objetivo geral**

A presente investigação tem como objetivo geral compreender o impacto da personalidade e das competências no desenvolvimento de carreira de estudantes do Ensino Superior.

##### **4.1.2. Objetivos específicos**

Com o intuito de compreender melhor esta problemática foram delineados quatro objetivos específicos:

1. Analisar a correlação existente entre a personalidade e as competências dos alunos do Ensino Superior;
2. Avaliar o impacto da personalidade no desenvolvimento de carreira dos alunos do Ensino Superior;
2. Apurar o impacto das competências no desenvolvimento de carreira dos alunos do Ensino Superior;
4. Identificar a dimensão do *Big Five* que tem maior impacto no desenvolvimento de carreira dos alunos do Ensino Superior;
5. Averiguar qual é o perfil do modelo RIASEC que tem maior impacto no desenvolvimento de carreira dos alunos do Ensino Superior.

#### **4.2. Metodologia**

A presente investigação é ancorada numa metodologia quantitativa e baseia-se numa perspectiva hipotético-dedutiva que se apoia nos modelos teóricos referidos ao longo da revisão de literatura, nomeadamente o *Big Five*, o RIASEC e o modelo das crenças de autoeficácia no desenvolvimento de carreira.



Para a recolha de dados recorreu-se ao inquérito por questionário devido ao seu carácter prático e de fácil utilização, pelo que a sua aplicação foi precedida de um trabalho de pesquisa bibliográfica em torno das variáveis a estudar e dos instrumentos mais adequados para as avaliar.

#### **4.2.1. Hipóteses de investigação**

Face ao exposto formularam-se as seguintes hipóteses de investigação:

H<sub>1</sub>: Existe uma correlação positiva entre a personalidade e as competências

H<sub>2</sub>: A personalidade tem um impacto positivo no desenvolvimento de carreira

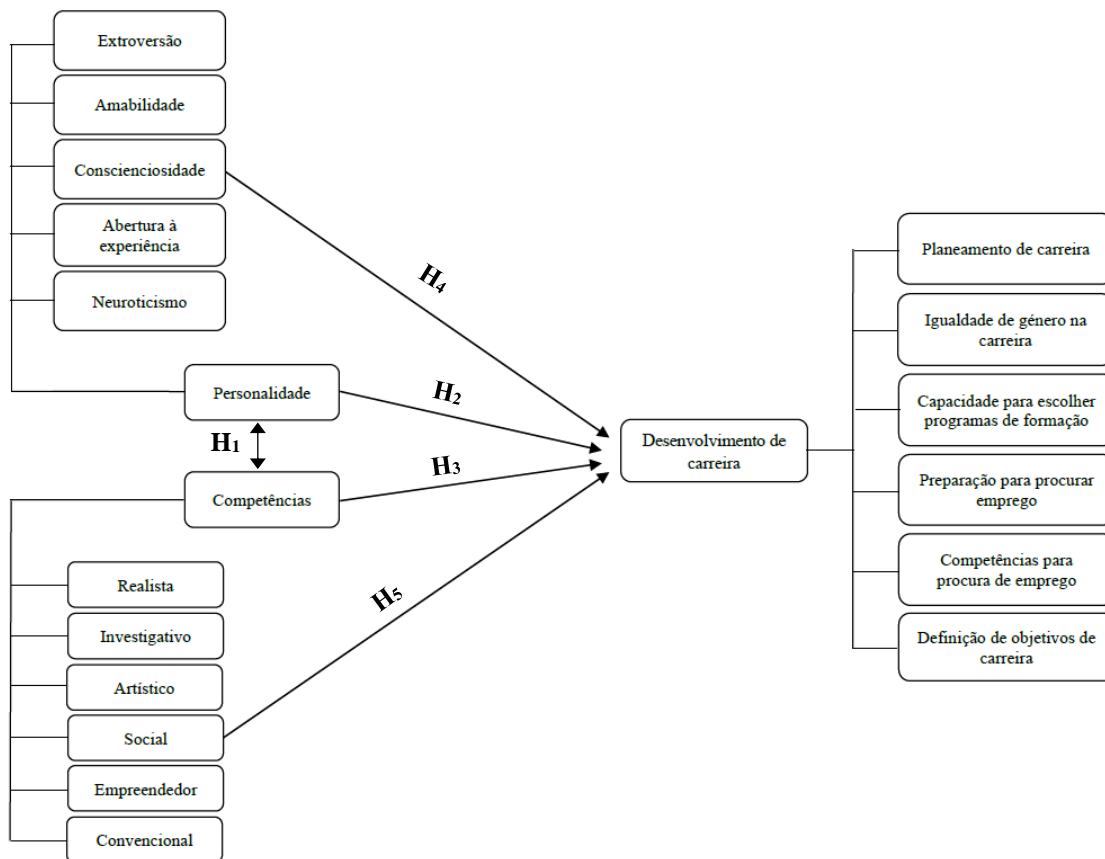
H<sub>3</sub>: As competências têm um impacto positivo no desenvolvimento de carreira

H<sub>4</sub>: A Conscienciosidade é a dimensão do *Big Five* com maior impacto no desenvolvimento de carreira

H<sub>5</sub>: O tipo Social é o perfil do modelo RIASEC com maior impacto no desenvolvimento de carreira.

#### **4.2.2. Modelo concetual**

Com vista a testar as hipóteses formuladas e responder aos objetivos – geral e específicos - foi elaborado o seguinte modelo concetual apresentado na Figura 2. Através da sua representação gráfica é possível ilustrar, de forma mais clara, a relação entre as variáveis em estudo, segundo as hipóteses formuladas.

**Figura 2***Modelo concetual*

### 4.3. Participantes

Participaram no estudo 551 estudantes que frequentam o Ensino Superior com idades compreendidas entre os 18 e os 45 anos ( $M = 22.12$ ;  $DP = 4.72$ ), cuja maioria pertence ao sexo feminino (66.4 %). Para facilitar a leitura dos dados e uniformizar o tamanho dos grupos, as idades foram agrupadas em três faixas etárias: (i) menor ou igual a 19 anos; (ii) entre os 20 e os 22 anos; (iii) e maior ou igual a 23 anos. Importa salientar que a amplitude das idades se justifica pelo facto de os dados terem sido recolhidos junto de alunos que frequentam o 1º e o 2º ciclo de estudos, tanto em regime diurno, como pós-laboral.

Quanto ao estatuto, verificou-se que cerca de dois terços dos participantes são estudantes (74.4%) e apenas 25.6% são trabalhadores-estudantes. Também foi possível constatar que a grande maioria se encontra a frequentar o 1º ciclo de estudos (75.7%). Verificou-se, ainda, que 30.9% dos alunos se encontram a frequentar o terceiro ano da Licenciatura e 28.9% o primeiro ano. Devido à grande diversidade de cursos, considerou-se pertinente agrupá-los em cinco

grandes domínios, designadamente: Ciências sociais e humanas, Ciências da comunicação, Ciências socioeconómicas, Ciências do turismo e Outras ciências (*e.g.*, Design, Direito, Medicina Veterinária).

**Tabela 5**

*Características sociodemográficas dos participantes*

	N	%
<b>Género</b>		
Masculino	185	33.6
Feminino	366	66.4
<b>Faixa etária</b> ( $M = 22.12$ ; $DP = 4.72$ )		
Menor ou igual a 19 anos	136	24.7
Entre 20 e 22 anos	274	49.7
Maior ou igual a 23 anos	141	25.6
<b>Estatuto</b>		
Estudante	410	74.4
Trabalhador-estudante	141	25.6
<b>Ciclo de estudos que frequenta</b>		
Licenciatura	417	75.7
Mestrado	134	24.3
<b>Ano que frequenta</b>		
1.º ano da licenciatura	159	28.9
2.º ano da licenciatura	88	16.0
3.º ano da licenciatura	170	30.9
1º ano do mestrado	76	13.8
2º ano do mestrado	58	10.5
<b>Curso que frequenta</b>		
Ciências sociais e humanas	203	36.8
Ciências da comunicação	35	6.4
Ciências socioeconómicas	149	27.0
Ciências do turismo	114	20.7
Outras ciências	50	9.1

Nota:  $M$  = Média;  $DP$  = Desvio-padrão

#### 4.4. Instrumentos de recolha de dados

Para a recolha de dados foram utilizados os questionários que passamos a descrever.

##### 4.4.1. *Big Five Inventory – 10 (BFI-10)*

Para avaliar a personalidade foi utilizada a versão reduzida do *Big Five Inventory* (Rammstedt & John, 2007) que se baseia no Modelo dos Cinco Fatores, desenvolvido por Costa

e McCrae (1992). Apesar da existência de inúmeros instrumentos baseados neste modelo optámos pela utilização do BFI-10, pois segundo John e colaboradores (2019), é o que se tem vindo a revelar mais adequado para avaliar a estrutura da personalidade em contexto académico.

O inventário é constituído por dez itens que avaliam cinco dimensões distintas: (i) Neuroticismo (*e.g.*, Enervo-me facilmente); (ii) Extroversão (*e.g.*, Sou extrovertido(a)); (iii) Abertura à experiência (*e.g.*, Tenho uma imaginação fértil); (iv) Amabilidade (*e.g.*, Vejo-me como alguém que geralmente confia nos outros); (v) e Conscienciosidade (*e.g.*, Sou minucioso(a) no meu trabalho). Importa referir que cinco itens têm a escala de medida invertida, nomeadamente o 1, 3, 4, 5 e 7.

As respostas são dadas numa escala de *Likert* de sete pontos que varia entre 1 (Discordo Totalmente) e 7 (Concordo Totalmente) consoante o grau de concordância com cada uma das características mencionadas.

#### **4.4.2. Self-Directed Search (SDS)**

O SDS é um questionário ancorado no modelo RIASEC, desenvolvido por John Holland, em 1997, que visa explicar as escolhas profissionais dos indivíduos, relacionando as suas competências, interesses e tipo de personalidade de acordo com seis dimensões: (i) Realista (*e.g.*, Sei fazer pequenas reparações elétricas); (ii) Investigativo (*e.g.*, Sei interpretar fórmulas químicas.); (iii) Artístico (*e.g.*, Tenho jeito para artes plásticas); (iv) Social (*e.g.*, Sei planear uma festa); (v) Empreendedor (*e.g.*, Sei supervisionar o trabalho dos outros); (vi) e Convencional (*e.g.*, Sei trabalhar com programas de contabilidade).

É um questionário de autopreenchimento que incentiva os inquiridos a refletir sobre questões relacionadas com as atividades que sabem realizar (66 itens), as competências (66 itens) e as várias profissões com elas relacionadas (66 itens).

Considerando os objetivos da investigação apenas foram utilizados os itens 66 correspondentes às competências, cujas respostas foram dadas através de uma escala dicotómica – Sim / Não –, consoante a pessoa tenha ou não as capacidades necessárias para executar corretamente as atividades referidas.

#### **4.4.3. Career Development Self-Efficacy Inventory (CD-SEI)**

O CD-SEI foi desenvolvido por Yuen e colaboradores (2005) e tem como objetivo avaliar a confiança dos estudantes ao desempenhar comportamentos relacionadas com o

desenvolvimento de carreira. Pretende, ainda, avaliar em que medida os alunos sentem que são capazes de transitar do contexto académico para o mercado de trabalho de forma eficaz.

O inventário é constituído por 24 itens que avaliam seis categorias, cada uma com quatro itens: (i) planeamento de carreira (*e.g.*, Estou confiante de que posso explorar diferentes carreiras consoante o meu interesse); (ii) igualdade de género na carreira (*e.g.*, Estou confiante que posso compreender a relação entre género e escolha de carreira); (iii) capacidade para escolher programas de formação (*e.g.*, Estou confiante de que posso compreender um programa de formação profissional antes de me inscrever nele); (iv) preparação para procurar emprego (*e.g.*, Estou confiante de que posso preparar o meu próprio CV); (v) competências para procurar emprego (*e.g.*, Estou confiante de que posso procurar o emprego adequado de acordo com os meus interesses e capacidades); (vi) e definição de objetivos de carreira (*e.g.*, Estou confiante de que posso dominar as estratégias para alcançar os meus objetivos de carreira).

As respostas são dadas numa escala de *Likert* de sete pontos, onde os estudantes indicam o grau de confiança nas suas capacidades, oscilando o mesmo entre 1 (nada confiante) e 7 (extremamente confiante).

#### **4.4.4. Questionário sociodemográfico**

Por último, foi incluído um conjunto de perguntas sociodemográficas (*e.g.*, género, idade, ciclo de estudos, curso e ano que frequenta) que visam a caracterização da amostra.

#### **4.5. Procedimentos**

Os dados desta investigação foram recolhidos presencialmente, em sala de aula, junto de alunos que frequentam IES público e privado e também através da plataforma *Google Forms* (<https://forms.gle/awiftqHEsPQ4P1U19>).

Para a recolha de dados em sala de aula foi solicitada autorização aos docentes que lecionam as unidades curriculares, sendo a mesma concedida. O questionário *online* foi divulgado através das redes sociais – *Facebook*, *Instagram*, *Whatsapp* e *Linkedin* – e dos contactos pessoais da investigadora. Em ambos os casos os participantes foram informados dos objetivos do estudo e do tempo estimado para responder ao questionário.

Foram, ainda, informados que a sua participação no estudo seria voluntária e anónima e que os resultados obtidos são confidenciais e utilizados apenas para o desenvolvimento da presente investigação.

## **Capítulo 5**

### **Apresentação dos resultados**

Este capítulo é dedicado à apresentação dos resultados da investigação. Deste modo, no primeiro ponto (5.1) analisam-se os indicadores psicométricos dos instrumentos utilizados para garantir que os mesmos são válidos e fiáveis para avaliar os construtos em estudo. Em seguida, no ponto 5.2, são comparadas as médias dos construtos e respetivas dimensões em função das variáveis sociodemográficas, designadamente: género, idade, ciclo de estudos, ano que frequenta, estatuto e média do último ano concluído.

No ponto 5.3 é avaliado o grau de associação entre as variáveis, no sentido de identificar a sua magnitude e direção. Por último, no ponto 5.4, são efetuadas análises de regressão para apurar o impacto da personalidade e das competências no desenvolvimento de carreira dos estudantes do Ensino Superior.

#### **5.1. Análise dos indicadores psicométricos**

Segundo Coluci e colaboradores (2015) os instrumentos de medida só são cientificamente precisos quando revelam propriedades psicométricas adequadas. A exatidão dos resultados e a qualidade da informação fornecida depende, em larga medida, da validade e da fiabilidade dos instrumentos utilizados para a recolha dos dados (Souza et al., 2017).

A validade visa avaliar se o instrumento mede exatamente o construto para o qual foi construído (Echevarría-Guanilo et al., 2018). Porém, não é uma característica do instrumento, pois depende das particularidades da amostra, motivo pelo qual deve ser sempre avaliada em qualquer investigação (Souza et al., 2017).

Existem vários tipos de validade, mas a análise apenas incidirá sobre a validade de construto, porque é a que permite averiguar se o conjunto de itens dos questionários avaliam efetivamente o(s) construto(s) para os quais foram construídos (Hair et al., 2018).

A robustez do instrumento também depende da fiabilidade do mesmo, na medida em que, permite apurar a sua consistência interna independentemente dos fatores temporais ou da intervenção do avaliador. As medidas de consistência interna representam uma média das correlações entre todos os itens envolvidos na avaliação de determinado construto (Monteiro & Hora, 2013). A fiabilidade pode ser medida de várias formas (*e.g.*, estabilidade temporal, teste-

reteste, formas paralelas), mas o indicador mais adequado aos objetivos deste estudo é o alfa de *Cronbach* (Khoury & Silva, 2019).

### 5.1.1 Validade de Construto

A validade do constructo foi analisada através da Análise de Componentes Principais (ACP) com rotação *varimax*, que permitiu avaliar a estrutura interna dos instrumentos e identificar as dimensões que lhes estão associadas (Marôco, 2014).

Para avaliar se as correlações entre os itens são suficientes e adequadas e se existem problemas de identidade nos dados foram analisados os indicadores de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) e o teste de esfericidade de *Bartlett* (Rust & Golombok, 2014).

As componentes foram extraídas tendo por base o critério de *Kaiser-Guttman* (*eigenvalues* superiores a um) e a percentagem de variância explicada. Os itens com uma correlação item-fator inferior a 0.400 e uma diferença entre correlações menor que 0.200 foram excluídos da análise (Hair et al., 2018).

### *Big Five Inventory – 10 (BFI-10)*

A estrutura fatorial do BFI-10 foi avaliada através de uma ACP que revelou que o indicador KMO (0.89) e o teste de esfericidade de Bartlett [ $\chi^2_{(45)} = 506.905, p < 0.001$ ] são apropriados para que a análise possa prosseguir.

A matriz fatorial revelou que as cinco componentes extraídas explicam 67.76% da variância total (Tabela 6), um valor considerado adequado, uma vez que Coulacoglou e Saklofske (2017) consideram satisfatório valores iguais ou superiores a 60.0%.

A primeira componente diz respeito ao Neuroticismo e com um peso de 1.74, explica 15.21% da variância total; a segunda componente com um *eigenvalue* de 1.54, explica 15.03% da variância e inclui os itens pertencentes à Extroversão; a Amabilidade surge em terceiro lugar e apresenta um peso de 1.28 e 12.56% da variância total; a terceira componente abarca os itens pertencentes à Conscienciosidade, explica 12.54% da variância e apresenta um peso de 1.15; a última componente extraída engloba os itens relacionados com a Abertura à experiência, possui um *eigenvalue* de 1.04 e uma percentagem de variância explicada de 12.39%.

**Tabela 6***Matriz fatorial do BFI-10*

Itens	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5
1. Enervo-me facilmente.	0.797				
2. Sou descontraído(a).	-0.678				
3. Sou reservado(a).		0.877			
4. Sou extrovertido(a).		0.764			
5. Geralmente confio nos outros.			0.636		
6. Tenho tendência para encontrar defeitos nos outros.			-0.616		
7. Tenho tendência para ser preguiçoso(a).				0.771	
8. Sou minucioso(a) no meu trabalho.				0.636	
9. Tenho uma imaginação fértil.					0.785
10. Tenho poucos interesses artísticos.					0.745
<i>Eigenvalue</i>	1.74	1.54	1.28	1.15	1.04
% variância explicada	15.21	15.03	12.56	12.54	12.39

Nota: Fator 1 = Neuroticismo; Fator 2 = Extroversão; Fator 3 = Amabilidade; Fator 4 = Conscienciosidade; Fator 5 = Abertura à experiência

### ***Self-Directed Search (SDS)***

A versão inicial do SDS é constituída por 66 questões, mas após a realização da ACP, apenas foram selecionados 42, porque existiam itens que saturavam em todos os fatores (itens 1, 9, 13, 15, 16, 24, 25, 26, 31, 33, 47, 48, 49, 55 e 56) e outros que apresentavam menos de 0.200 de diferença entre correlações (itens 5, 12, 18, 23, 39, 43, 52, 54 e 57).

O indicador de KMO (0.79) demonstrou uma adequada correlação entre as variáveis e o teste de esfericidade de *Bartlett* [ $\chi^2_{(903)} = 4452.338$ ] tem associado um nível de significância menor que 0.001, o que revela a inexistência de uma matriz de identidade.

Tal como na escala original, a matriz fatorial revelou a existência de seis componentes que em conjunto explicam 37.12% da variância total, um valor mais baixo do que o recomendado por Marôco (2014). Porém, o critério *Kaiser-Guttman* (valor próprio superior a um) e análise do *Scree plot* permitiram a continuação da análise dos dados (Tabela 7).



**Tabela 7***Matriz fatorial do SDS*

Itens	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5	Fator 6
1. Sei analisar dados.	0.725					
2. Sei trabalhar com programas de gestão.	0.712					
3. Sei trabalhar com programas de contabilidade.	0.698					
4. Sei fazer trabalho administrativo.	0.642					
5. Sei organizar documentos fiscais.	0.619					
6. Sei utilizar a <i>internet</i> em contexto de trabalho.	0.567					
7. Sei usar o <i>Microsoft Word</i> .	0.525					
8. Sei organizar e arquivar documentos.	0.520					
9. Sei usar o <i>Microsoft Excel</i> .	0.511					
10. Consigo divertir as pessoas.		0.623				
11. Sei planear uma festa.		0.553				
12. Sei avaliar a personalidade dos outros.		0.521				
13. Tenho facilidade em explicar as coisas aos outros.		0.520				
14. Sei receber pessoas em minha casa.		0.510				
15. Sei planear atividades sociais.		0.491				
16. Já fiz voluntariado.		0.454				
17. Consigo ajudar as pessoas a lidar com as suas preocupações/problemas.		0.451				
18. Já participei em ações de caridade.		0.447				
19. Trabalho bem em equipa.		0.404				
20. Sei fazer pequenas reparações elétricas.			0.682			
21. Sei usar ferramentas ( <i>e.g.</i> , berbequim)			0.584			
22. Sei reparar móveis.			0.540			
23. Sei fazer pequenas reparações de canalização.			0.536			
24. Tenho facilidade em compreender manuais de instruções.			0.525			
25. Sei utilizar aparelhos eletrónicos.			0.491			
26. Sei substituir as pastilhas de travão de um automóvel.			0.491			
27. Sei fazer pequenas reparações em eletrodomésticos.			0.488			
28. Tenho conhecimentos de biologia.				0.667		
29. Sei interpretar fórmulas químicas.				0.626		
30. Conheço as leis da física.				0.578		
31. Sei utilizar um microscópio.				0.573		
32. Já participei em exposições.				0.503		
33. Tenho conhecimentos de astronomia.				0.487		

**Tabela 7***Matriz fatorial do SDS (continuação)*

Itens	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5	Fator 6
34. Tenho jeito para as artes plásticas.					0.694	
35. Sei desenhar pessoas.					0.636	
36. Sei trabalhar em cerâmica.					0.604	
37. Sei dançar.					0.539	
38. Tenho facilidade em escrever poesia.					0.492	
39. Já desempenhei cargos na universidade.						0.566
40. Sei supervisionar o trabalho dos outros.						0.553
41. Sei liderar um grupo.						0.543
42. Sou empreendedor.						0.460
43. Já ganhei um prêmio como vendedor(a).						0.452
<i>Eigenvalue</i>	5.37	3.57	2.34	2.18	1.87	1.61
% variância explicada	8.68	6.56	6.41	5.60	4.95	4.89

Nota: Fator 1 = Convencional; Fator 2 = Social; Fator 3 = Realista; Fator 4 = Investigativo; Fator 5 = Artístico; Fator 6 = Empreendedor

### ***Career Development Self-Efficacy Inventory (CD-SEI)***

A versão original do CD-SEI é composta por 24 questões, mas a ACP com rotação com rotação *varimax* revelou uma estrutura fatorial com apenas duas componentes, porque foram eliminados os itens 2, 3, 4, 5, 8, 14, 18 e 20, porque saturavam em mais que um fator.

O indicador de KMO (0.94) e o teste de esfericidade de *Bartlett* ( $\chi^2_{(120)} = 5277.051$ ,  $p < 0.000$ ), revelam valores adequados. Também foi possível constatar que as duas componentes extraídas explicam 59.29% da variância total. A primeira componente refere-se às competências para procurar emprego e com um peso de 8.44, explica 34.65% da variância; a segunda componente engloba os itens pertencentes ao planeamento de carreira, apresenta uma variância de 24.63% e um *eigenvalue* de 1.04 (Tabela 8).

**Tabela 8***Matriz fatorial do CD-SEI*

<b>Itens</b>	<b>Fator 1</b>	<b>Fator 2</b>
1. Estou confiante de que posso redigir uma carta de candidatura a um emprego.	0.816	
2. Estou confiante de que posso preparar o meu próprio CV.	0.758	
3. Estou confiante de que posso selecionar e inscrever-me em cursos adequados para me preparar para as diferentes situações de trabalho.	0.709	
4. Estou confiante de que posso melhorar constantemente os meus estudos e planos de carreira para trabalhar em direção aos meus objetivos.	0.708	
5. Estou confiante de que posso encontrar um trabalho adequado com sucesso.	0.704	
6. Estou confiante de que posso preencher corretamente formulários de pedido de emprego.	0.703	
7. Estou confiante de que posso escolher cursos superiores com sabedoria para me preparar para o meu futuro profissional.	0.688	
8. Estou confiante de que posso conseguir ajuda de algumas instituições e contactos para me ajudar a encontrar emprego.	0.667	
9. Estou confiante de que posso procurar o emprego adequado de acordo com os meus interesses e capacidades.	0.665	
10. Estou confiante de que posso recolher informações relacionadas com os critérios de admissão e procedimentos de seleção de cursos/instituições de Ensino Superior.	0.620	
11. Estou confiante de que posso compreender as minhas capacidades para me ajudar a escolher a carreira a seguir.		0.750
12. Estou confiante de que posso equilibrar interesses e perspetivas futuras.		0.711
13. Estou confiante de que posso avaliar e modificar os meus objetivos de carreira de acordo com as mudanças externas.		0.700
14. Estou confiante de que posso explorar diferentes carreiras consoante o meu interesse.		0.697
15. Estou confiante de que posso resolver os problemas que encontrar para alcançar os meus objetivos de carreira.		0.589
16. Estou confiante de que posso pensar sobre a relação entre a minha escolha de curso e as minhas perspetivas de carreira.		0.547
<i>Eigenvalue</i>	8.44	1.04
% variância explicada	34.65	24.63

Nota: Fator 1= Competências para procurar emprego; Fator 2 = Planeamento de carreira

### 5.1.2. Fiabilidade

Com o objetivo de ter uma perceção global sobre o impacto da personalidade e das competências no desenvolvimento de carreira, os itens que constituem cada um dos construtos foram agrupados e constituídas três variáveis compósitas.

A fiabilidade dos construtos e das respetivas dimensões foi avaliada através do coeficiente alfa de *Cronbach*. Observando a Tabela 9, é possível constatar que a maior parte dos coeficientes são adequados, pois encontram-se perto ou acima do valor de referência de 0.70, mencionado por Goes e colaboradores (2017).

**Tabela 9**

*Coeficientes de alfa de Cronbach das variáveis em estudo*

<b>Construtos e dimensões</b>	<b>Coeficiente alfa de Cronbach</b>
<u>Personalidade</u>	0.69
Extroversão	0.61
Amabilidade	0.64
Conscienciosidade	0.70
Abertura à experiência	0.73
Neuroticismo	0.69
<u>Competências</u>	0.82
Realista	0.69
Investigativo	0.75
Artístico	0.71
Social	0.75
Empreendedor	0.72
Convencional	0.81
<u>Desenvolvimento de carreira</u>	0.95
Planeamento de carreira	0.82
Competências para procurar emprego	0.93

## **5.2. Comparação de médias em função das variáveis sociodemográficas**

Depois de garantirmos que os instrumentos são válidos e fiáveis, procedemos à comparação de médias em função das variáveis sociodemográficas. Deste modo, começamos por apresentar os valores médios da personalidade, das competências e do desenvolvimento de carreira e respetivas dimensões.

Os valores totais de cada componente foram determinados a partir da soma de todos os itens que as compõem, verificando-se que quanto mais elevados forem os valores médios, maior é o grau de concordância/confiança nessa dimensão. Importa salientar que as respostas referentes à personalidade e ao desenvolvimento de carreira foram dadas numa escala de *Likert* de sete pontos que oscila entre 1 (Discordo totalmente/Nada confiante) a 7 (Concordo totalmente/Extremamente confiante).

Os itens respeitantes aos perfis de competências, por sua vez, foram respondidos numa escala dicotómica, em que zero representa ausência da competência e um a presença da mesma. Os valores totais foram definidos através da soma das respostas dadas a cada item que compõem cada um dos perfis, sendo que quanto mais elevados forem os valores, maior é a competência nesse respetivo domínio.

A análise dos dados (Tabela 10) demonstra que o tipo de personalidade que mais se destaca entre os alunos é a Abertura à experiência ( $M = 4.88$ ;  $DP = 1.23$ ) e a que menos prevalece é o Neuroticismo ( $M = 4.05$ ;  $DP = 1.37$ ).

Relativamente aos perfis de competências, foi possível constatar que o tipo Social é o que mais sobressai entre os participantes ( $M = 0.75$ ;  $DP = 0.20$ ) e o Artístico é o que menos predomina ( $M = 0.18$ ;  $DP = 0.24$ ).

No que ao desenvolvimento de carreira diz respeito verificou-se que os estudantes têm mais confiança nas suas competências para procurar emprego ( $M = 4.95$ ;  $DP = 1.03$ ) do que para planearem a sua carreira ( $M = 4.91$ ;  $DP = 0.98$ ).

**Tabela 10**

*Estatística descritiva das dimensões dos construtos em estudo*

<b>Construtos e Dimensões</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio-padrão</b>
<u>Personalidade</u>		
Extroversão	4.31	1.34
Amabilidade	4.20	1.08
Conscienciosidade	4.51	1.13
<b>Abertura à experiência</b>	<b>4.88</b>	<b>1.23</b>
Neuroticismo	4.05	1.37
<u>Competências</u>		
Realista	0.28	0.24
Investigativo	0.59	0.29
Artístico	0.18	0.24
<b>Social</b>	<b>0.75</b>	<b>0.20</b>
Empreendedor	0.20	0.23
Convencional	0.55	0.28
<u>Desenvolvimento de carreira</u>		
<b>Competências para procurar emprego</b>	<b>4.95</b>	<b>1.03</b>
Planeamento de carreira	4.91	0.98

A comparação dos construtos e respetivas dimensões em função do género dos participantes (Tabela 11) demonstrou que, no que diz respeito à personalidade, apenas existem diferenças estatisticamente significativas na Conscienciosidade [ $t_{(549)} = -4.307, p < 0.001$ ] e no Neuroticismo [ $t_{(549)} = -8.004, p < 0.001$ ] com os valores médios mais elevados a pertencer ao sexo feminino em ambos os casos. Apesar da Abertura à experiência não revelar diferenças significativas é o tipo de personalidade que mais se destaca em ambos os géneros.

Em relação ao perfil de competências verificou-se que as diferenças significativas só ocorrem no tipo Realista [ $t_{(549)} = 7.206, p < 0.001$ ] e no tipo Artístico [ $t_{(549)} = -2.268, p < 0.05$ ].

Verificou-se, ainda, que as competências para procurar emprego e o planeamento de carreira, pertencentes ao construto desenvolvimento de carreira, não diferem significativamente em função do género dos alunos.

**Tabela 11**

*Comparação de médias em função do género dos participantes*

	Masculino		Feminino			
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t-test</i>	<i>Sig.</i>
<u>Personalidade</u>						
Extroversão	4.43	1.42	4.25	1.30	1.446	0.149
Amabilidade	4.25	1.12	4.17	1.06	0.822	0.412
Conscienciosidade	4.22	1.12	4.65	1.11	-4.307	<b>0.001**</b>
Abertura à experiência	4.79	1.18	4.92	1.25	-1.136	0.256
Neuroticismo	3.42	1.30	4.36	1.30	-8.004	<b>0.001**</b>
<u>Competências</u>						
Realista	0.38	0.27	0.23	0.21	7.206	<b>0.001**</b>
Investigativo	0.63	0.28	0.58	0.29	1.947	0.052
Artístico	0.14	0.21	0.20	0.25	-2.268	<b>0.009*</b>
Social	0.76	0.21	0.75	0.19	0.567	0.571
Empreendedor	0.20	0.22	0.21	0.24	-0.634	0.526
Convencional	0.57	0.30	0.54	0.28	1.216	0.225
<u>Desenvolvimento de carreira</u>						
Competências para procurar emprego	4.95	1.10	4.95	0.99	-0.082	0.935
Planeamento de carreira	4.96	1.02	4.88	0.95	0.894	0.372

Nota: *M* = Média; *DP* = Desvio Padrão; \*\* $p < 0.001$ ; \* $p < 0.05$

Como mencionado anteriormente, de forma a facilitar a leitura dos dados e uniformizar o tamanho dos grupos, as idades dos participantes foram agrupadas em três faixas etárias: (i) menor ou igual a 19 anos; (ii) entre os 20 e os 22 anos; (iii) e maior ou igual a 23 anos.

Ao analisarmos a diferença de médias em função da idade, podemos constatar que à semelhança do género, as diferenças apenas ocorrem ao nível da Conscienciosidade [ $F_{(2, 548)} = 9.691, p < 0.001$ ] e do Neuroticismo [ $t_{(2, 548)} = 7.211, p < 0.05$ ], verificando-se que quanto mais velhos são os alunos mais elevados tendem a ser os valores nestas dimensões.

Relativamente aos perfis de competências, as diferenças verificam-se no tipo Empreendedor [ $F_{(2, 548)} = 3.290, p < 0.05$ ] e no tipo Convencional [ $F_{(2, 548)} = 11.871, p < 0.001$ ], com os valores mais elevados a pertencer aos estudantes com 23 anos ou mais.

As dimensões do desenvolvimento de carreira não apresentam diferenças em função da idade. Porém, verifica-se que os valores médios das competências para procurar emprego, aumentam em função da idade, enquanto o planeamento de carreira tende em sentido contrário, pois quanto mais novos são os alunos mais elevados são os valores médios nesta dimensão (Tabela 12).

**Tabela 12***Comparação de médias em função da idade dos alunos*

	Menor ou igual a 19 anos		Entre 20 e 22 anos		23 anos ou mais			
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
<u>Personalidade</u>								
Extroversão	4.44	1.27	4.26	1.35	4.28	1.40	0.806	0.447
Amabilidade	4.24	1.25	4.15	1.00	4.25	1.12	0.498	0.608
Conscienciosidade	4.23	1.08	4.48	1.08	4.82	1.21	9.691	<b>0.001**</b>
Abertura à experiência	4.86	1.23	4.83	1.22	4.98	1.24	0.740	0.478
Neuroticismo	3.83	1.37	4.20	1.40	3.95	1.27	3.853	<b>0.022*</b>
<u>Competências</u>								
Realista	0.28	0.24	0.27	0.25	0.29	0.26	0.201	0.818
Investigativo	0.61	0.26	0.59	0.28	0.58	0.31	0.315	0.730
Artístico	0.16	0.22	0.19	0.24	0.18	0.24	0.610	0.544
Social	0.76	0.21	0.76	0.19	0.74	0.21	0.506	0.603
Empreendedor	0.17	0.20	0.20	0.24	0.24	0.25	3.290	<b>0.038*</b>
Convencional	0.47	0.29	0.54	0.27	0.63	0.29	11.871	<b>0.001**</b>
<u>Desenvolvimento de carreira</u>								
Competências para procurar emprego	4.91	0.98	4.95	0.97	5.01	1.18	0.332	0.718
Planeamento de carreira	4.96	0.93	4.92	0.94	4.84	1.10	0.573	0.564

Nota: *M* = Média; *DP* = Desvio-padrão; \* $p < 0.05$ ; \*\* $p < 0.001$



No que diz respeito ao ciclo de estudos que os participantes frequentam (Tabela 13), foi possível apurar que as diferenças de médias apenas se verificam ao nível da Conscienciosidade [ $t_{(549)} = -3.313, p < 0.001$ ] e do perfil de competências Convencional [ $t_{(549)} = -3.468, p < 0.001$ ].

Não obstante a inexistência de diferenças significativas, constatou-se que, de um modo geral, os alunos de mestrado apresentam valores médios mais elevados do que os alunos de licenciatura na maioria das variáveis em estudo.

**Tabela 13**

*Comparação de médias em função do ciclo de estudos dos alunos*

	Licenciatura		Mestrado			
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t-test</i>	<i>Sig.</i>
<u>Personalidade</u>						
Extroversão	4.35	1.35	4.19	1.33	1.222	0.222
Amabilidade	4.19	1.10	4.21	1.04	-0.136	0.892
Conscienciosidade	4.42	1.08	4.79	1.24	-3.313	<b>0.001**</b>
Abertura à experiência	4.84	1.24	5.00	1.22	-1.304	0.193
Neuroticismo	4.05	1.36	4.05	1.40	-0.22	-0.983
<u>Competências</u>						
Realista	0.28	0.25	0.26	0.23	0.830	0.407
Investigativo	0.59	0.29	0.61	0.29	-0.895	0.371
Artístico	0.18	0.23	0.19	0.27	-0.452	0.652
Social	0.75	0.20	0.76	0.19	-0.284	0.776
Empreendedor	0.20	0.23	0.22	0.23	-1.158	0.247
Convencional	0.52	0.28	0.62	0.28	-3.468	<b>0.001**</b>
<u>Desenvolvimento de carreira</u>						
Competências para procurar emprego	4.93	1.04	5.00	1.01	-0.653	0.514
Planeamento de carreira	4.93	0.99	4.85	0.93	0.767	0.444

Nota: *M* = Média; *DP* = Desvio Padrão; \* $p < 0.05$ ; \*\* $p < 0.001$

Dentro de cada ciclo de estudos procurou-se analisar se os construtos e respetivas dimensões diferem em função do ano que os estudantes frequentam (Tabela 14) e verificou-se que os alunos do 3º ano da Licenciatura são os que demonstram valores médios mais elevados na maioria das variáveis. No entanto, as diferenças significativas acontecem somente na Conscienciosidade [ $F_{(2, 414)} = 3.968, p < 0.05$ ], Neuroticismo [ $F_{(2, 414)} = 3.197, p < 0.05$ ], perfil Empreendedor [ $F_{(2, 414)} = 3.373, p < 0.05$ ] e perfil Convencional [ $F_{(2, 414)} = 8.995, p < 0.001$ ].

**Tabela 14***Comparação de médias em função do ano do 1º ciclo de estudos dos alunos*

	1º ano		2º ano		3ºano			
	M	DP	M	DP	M	DP	F	Sig.
<u>Personalidade</u>								
Extroversão	4.43	1.29	4.36	1.33	4.27	1.40	0.604	0.547
Amabilidade	4.28	1.13	4.05	1.11	4.19	1.05	1.326	0.267
Conscienciosidade	4.26	1.11	4.38	1.07	4.59	1.03	3.968	<b>0.020*</b>
Abertura à experiência	4.85	1.24	5.02	1.23	4.73	1.21	1.699	0.184
Neuroticismo	3.87	1.44	3.97	1.37	4.24	1.27	3.197	<b>0.042*</b>
<u>Competências</u>								
Realista	0.30	0.24	0.24	0.24	0.29	0.26	1.699	0.142
Investigativo	0.59	0.27	0.56	0.30	0.60	0.29	0.653	0.521
Artístico	0.16	0.21	0.18	0.24	0.20	0.24	1.040	0.354
Social	0.74	0.21	0.77	0.20	0.75	0.20	0.374	0.688
Empreendedor	0.17	0.21	0.17	0.21	0.23	0.26	3.373	<b>0.035*</b>
Convencional	0.51	0.29	0.43	0.29	0.59	0.26	8.995	<b>0.001**</b>
<u>Desenvolvimento de carreira</u>								
Competências para procurar emprego	4.95	0.94	4.92	1.15	4.93	1.07	0.037	0.964
Planeamento de carreira	4.99	0.95	4.93	1.06	4.87	1.00	0.606	0.546

Nota: M = Média; DP = Desvio-padrão; \* $p < 0.05$ ; \*\* $p < 0.001$

No que ao 2.º ciclo de estudos diz respeito, as diferenças só se verificam na Amabilidade [ $t_{(549)} = 2.575$ ,  $p < 0.001$ ]. Foi, ainda possível verificar que os alunos que frequentam o 1º ano do Mestrado, destacam-se em relação aos do segundo ano na maior parte das variáveis.

Posteriormente, pretendeu-se verificar se as variáveis diferem em função do estatuto dos estudantes e constatou-se que as diferenças só se verificam no tipo Realista [ $t_{(132)} = - 2.575$ ,  $p < 0.05$ ], com os trabalhadores-estudantes a destacarem-se em relação aos que são apenas estudantes na maioria das dimensões avaliadas.

Uma vez que os resultados académicos são vistos como indicadores importantes de desempenho e também estão associados à personalidade, foi pedido aos participantes que indicassem qual era a sua média do último ano, sendo as mesmas organizadas nas seis categorias que se apresentam na Tabela 15.

**Tabela 15***Notas obtidas pelos alunos no último ano*

	N	%
Menor ou igual a 12 valores	45	8.2
13 valores	125	22.7
14 valores	131	23.8
15 valores	107	19.4
16 valores	95	17.2
17 valores ou mais	48	8.7

Os resultados obtidos demonstram que cerca de 45.0% dos alunos têm uma média académica igual ou superior a 15 valores. Também se verificou que relativamente à personalidade, os estudantes que têm média menor ou igual a 12 valores, manifestam valores mais elevados no que diz respeito à Extroversão, Amabilidade e Neuroticismo e os que têm uma média igual ou superior a 17 valores destacam-se na Conscienciosidade e na Abertura à experiência.

Ao analisarmos os perfis de competências pertencentes ao modelo RIASEC constatou-se que as médias mais baixas pertencem aos alunos com um perfil do tipo Realista e Convencional, enquanto os alunos que têm média igual ou superior a 17 valores se destacam no perfil Investigativo, Social e Empreendedor.

No que diz respeito ao desenvolvimento de carreira, verifica-se que quanto mais elevada é a nota obtida até ao momento, maiores são as suas competências para procurar emprego e mais se dedicam ao planeamento da sua carreira. Importa referir que o número de categorias não permitiu representar os valores médios numa tabela.

### **5.3. Associação entre variáveis**

Em seguida, procedeu-se à análise da associação entre os construtos em estudo e, uma vez que se tratam de variáveis compósitas que podem ser tratadas como quantitativas, utilizou-se para o efeito o coeficiente de correlação de *Pearson* (Tabela 16). Assim, constatou-se que a correlação mais elevada é a que ocorre entre a personalidade e as competências ( $r = 0.249$ ,  $p < 0.001$ ; **H<sub>1</sub>**), o que sugere que os dois construtos se encontram diretamente associados

**Tabela 16***Associação entre as variáveis em estudo*

	1	2	3
Desenvolvimento de carreira (3)	-		
Personalidade (2)	0.125	-	
Competências (3)	0.211*	0.249**	-

Nota: \* $p < 0.05$ ; \*\* $p < 0.001$ **5.4. Análises de regressão**

Face aos resultados obtidos, procurou-se averiguar qual o construto que mais influencia o desenvolvimento de carreira. Neste âmbito, realizaram-se análises de regressão múltipla pelo método *Enter*, que permitem explicar o contributo das variáveis independentes na variação da variável dependente.

A análise dos dados revelou que o modelo é linear e estatisticamente significativo [ $F_{(2, 548)} = 30.750, p < 0.001$ ] e que a personalidade (**H<sub>2</sub>**) e as competências (**H<sub>3</sub>**) explicam 19.8% do desenvolvimento de carreira ( $R^2$  ajustado = 0.198). Verificou-se, ainda, que ambos os construtos têm um efeito significativo no desenvolvimento de carreira, mas as competências têm um peso maior ( $\beta = 0.296$ ) do que a personalidade ( $\beta = 0.073$ ), pois contribuem em 8.6% para explicar a forma como a carreira se desenvolve, enquanto a personalidade apenas explica 0.51% (Tabela 17).

**Tabela 17***Impacto da personalidade e das competências no desenvolvimento de carreira*

Variáveis predictoras	Desenvolvimento de carreira ( $\beta$ )	$R^2$ Semiparcial (%)
Personalidade	0.073	0.51
Competências	0.296	8.46
$R^2$ ajustado	0.198	
$F_{(2,548)}$	30.750**	

Nota: \*\* $p < 0.001$ 

Seguidamente, pretendeu-se apurar qual das dimensões da personalidade do modelo *Big Five* tem maior impacto no desenvolvimento de carreira e verificou-se 19.6% da mesma é explicada pelo conjunto das cinco dimensões ( $R^2$  ajustado = 0.196). Os resultados permitiram constatar que o modelo linear é significativo [ $F_{(5, 545)} = 12.677, p < 0.001$ ] e que a

Conscienciosidade ( $\beta = 0.228$ ) é a dimensão que mais contribui para o desenvolvimento de carreira dos alunos do Ensino Superior (**H4**), pois explica 5.10% da sua evolução. Não obstante, também se verificou que a Extroversão ( $\beta = 0.091$ ) contribui com 0.79% e o Neuroticismo ( $\beta = 0.174$ ) com 3.02% (Tabela 18).

**Tabela 18**

*Impacto das dimensões da personalidade no desenvolvimento de carreira*

Variáveis predictoras	Desenvolvimento de carreira ( $\beta$ )	R <sup>2</sup> Semiparcial (%)
Extroversão	0.091*	0.79
Amabilidade	-0.032	0.09
<b>Conscienciosidade</b>	<b>0.228**</b>	<b>5.10</b>
Neuroticismo	-0.174**	3.02
Abertura à experiência	0.074	0.54
R <sup>2</sup> ajustado	0.196	
$F_{(5,545)}$	12.677**	

Nota: \* $p < 0.05$ ; \*\* $p < 0.001$

Por último, considerou-se pertinente identificar qual dos perfis de competências do modelo RIASEC tem mais influência na forma como a carreira se desenvolve e apurou-se que 13.1% do desenvolvimento de carreira é explicado pelo conjunto dos seis perfis ( $R^2$  ajustado = 0.131). Verificou-se ainda que o modelo é linear [ $F_{(6, 544)} = 12.246$ ,  $p < 0.001$ ] e que o perfil com maior impacto é o Social (**H5**), pois contribui em 5.15% para a forma como a carreira se desenvolve, enquanto o perfil Convencional colabora com 4.08% (Tabela 19).

**Tabela 19**

*Impacto dos perfis de competências no desenvolvimento de carreira*

Variáveis predictoras	Desenvolvimento de carreira ( $\beta$ )	R <sup>2</sup> Semiparcial (%)
Realista	-0.083	0.57
Investigativo	0.072	0.51
Artístico	0.023	0.05
<b>Social</b>	<b>0.227**</b>	<b>5.15</b>
Empreendedor	0.072	0.51
Convencional	0.202**	4.08
R <sup>2</sup> ajustado	0.131	
$F_{(6,544)}$	12.246**	

Nota: \*\* $p < 0.001$

Perante o exposto, podemos concluir que a Conscienciosidade difere significativamente em função da maioria das variáveis sociodemográficas e que é a dimensão da personalidade que mais contribui para explicar o desenvolvimento de carreira. No que às competências do modelo RIASEC diz respeito, verificou-se que a perfil Convencional é o que apresenta mais diferenças relativamente às variáveis sociodemográficas, seguindo-se o perfil Empreendedor e o Realista. Importa referir que o desenvolvimento de carreira e respetivas dimensões não diferem significativamente em função de nenhuma das variáveis independentes usadas na comparação de médias.

Por fim, demonstrou-se que a personalidade e as competências têm um impacto significativo no desenvolvimento de carreira, e que a Conscienciosidade e o perfil Social são os que mais contribuem para a sua evolução.

## **Capítulo 6**

### **Discussão dos resultados**

Quando os indivíduos fazem as suas escolhas de carreira devem considerar um conjunto de informações que lhes permita selecionar o caminho que melhor se adequa ao seu perfil, mas que também lhes traga satisfação profissional. Neste contexto, existem vários fatores que influenciam a tomada de decisão, entre os quais: as competências, os objetivos de vida, a personalidade, as crenças de autoeficácia e os interesses vocacionais e profissionais (Kim & Park, 2017).

Com esta investigação pretendia-se analisar o impacto da personalidade e das competências no desenvolvimento de carreira dos estudantes do Ensino Superior. Deste modo, a análise dos dados teve início com a verificação dos indicadores psicométricos dos questionários utilizados, tendo-se verificado que os mesmos são válidos e fiáveis para medir os construtos para os quais foram construídos.

Posteriormente, procedeu-se à análise descritiva dos construtos e respetivas dimensões intervenientes no estudo. Deste modo, verificou-se que a Abertura à experiência é o tipo de personalidade que mais se destaca entre os participantes, em oposição ao Neuroticismo que apresenta os resultados médios mais baixos. Estas conclusões sugerem que os alunos participantes no estudo, de um modo geral, são criativos, curiosos, imaginativos, valorizam atividades artísticas e intelectuais e gostam de aprender coisas novas. Segundo Teixeira e Costa (2018) estes resultados podem inspirar as IES para desenvolverem projetos e atividades que estimulem estas características nos seus estudantes, seja através de atividades curriculares e/ou extracurriculares.

Relativamente aos perfis de competências, constatou-se que o tipo Social é o que mais sobressai entre os alunos do Ensino Superior que participaram no estudo e o Artístico é o que menos predomina. Estes resultados sugerem que os participantes gostam de ajudar e compreender os outros e têm como principais características a extroversão, a sensibilidade e a solidariedade. Segundo Resende (2021) estes resultados podem dever-se ao facto de os alunos universitários ainda se encontrarem em fase de adaptação ao contexto académico, pelo que tendem a relacionar-se mais uns com os outros para se integrarem com mais facilidade no novo ambiente.

No desenvolvimento de carreira verificou-se que os estudantes têm mais confiança nas suas competências para procurar emprego do que para planearem a sua carreira, o que significa que se sentem preparados para transitarem do contexto académico para o mercado de trabalho. Neste âmbito, Bizarria e colaboradores (2018) referem que o processo de procura de emprego exige por parte dos alunos uma atitude criativa e inovadora o que coincide com as características de personalidade encontradas no âmbito do nosso estudo.

Seguidamente, foi realizada uma análise comparativa dos valores médios das variáveis relacionadas com a personalidade, as competências e o desenvolvimento de carreira em função das características sociodemográficas dos alunos. Os resultados obtidos demonstram que no que diz respeito ao género, apenas existem diferenças significativas nas dimensões de personalidade referentes à Conscienciosidade e ao Neuroticismo, com os valores médios mais elevados a pertencer ao sexo feminino, o que vai ao encontro dos estudos desenvolvido por Magan e colaboradores (2014). No mesmo sentido, Teixeira e Costa (2018) referem que as mulheres apresentam resultados médios superiores aos dos homens nestas duas dimensões, sendo as diferenças estatisticamente significativas.

Relativamente ao perfil de competências, verificou-se que as diferenças apenas ocorrem no perfil Realista e no Artístico, tal como se verifica nos trabalhos de Nistal e colaboradores (2019), segundo os quais não existem diferenças estatisticamente significativas em função do género na maioria das dimensões relacionadas com as competências. Cupani e colaboradores (2019), por sua vez, referem que o perfil Realista difere significativamente em função do género, com valores mais elevados no sexo masculino em oposição ao perfil Artístico que apresenta valores médios superiores no sexo feminino perfil, sendo as diferenças igualmente significativas. O desenvolvimento de carreira e respetivas dimensões não diferem significativamente em função do género.

No que se refere à idade constatou-se que as diferenças também ocorrem apenas na Conscienciosidade e no Neuroticismo, com os alunos mais velhos a apresentarem valores mais elevados. Conclusões idênticas foram encontradas por Magan e colaboradores (2014) que afirmam que a personalidade tem tendência para mudar com a idade, principalmente os traços relacionados com a Conscienciosidade. Golle e colaboradores (2019), vão mais longe ao defenderem que os indivíduos tendem a tornar-se mais agradáveis, conscienciosos e emocionalmente estáveis à medida que a idade aumenta. Por outro lado, Hoff e colaboradores (2021) aludem que os padrões de personalidade são relativamente estáveis e como tal não se alteram com a idade.



Relativamente aos perfis de competências, as diferenças verificam-se no perfil Empreendedor e no Convencional, pertencendo os valores mais elevados aos estudantes mais velhos, tal como se verifica nos estudos de Ortuño-Sierra e colaboradores (2021), que demonstram que à medida que a idade avança, mais amplo é o pensamento empresarial e a facilidade para identificar oportunidades de negócio. As dimensões referentes ao desenvolvimento de carreira não apresentam diferenças em função da idade, mas verifica-se que enquanto as competências para procurar emprego são mais elevadas nos estudantes mais velhos, o planeamento de carreira tende a ser mais desenvolvido nos estudantes mais novos. Segundo Chishima e Wilson (2020) o planeamento de carreira é um processo contínuo que deve ser definido ao longo do percurso académico, porque além de facilitar o acesso a estágios curriculares, promove o desenvolvimento de competências que ajudam os indivíduos a definir os seus objetivos profissionais.

No que se refere ao ciclo de estudos foi possível verificar que de um modo geral os alunos de mestrado apresentam valores médios superiores na maioria das dimensões, apesar das diferenças só ocorrerem ao nível da Conscienciosidade e do perfil Convencional de competências. Segundo Akbari e Segers (2017) quanto maior é o nível académico, mais autodisciplinados e focados nos seus objetivos os alunos tendem a ser. Cupani e colaboradores (2019) acrescentam que há medida que o percurso académico avança, mais facilidade os alunos têm para controlar os seus impulsos e para seguirem normas e regras pré-estabelecidas, o que também nos permite validar os resultados obtidos em relação ao ano da licenciatura que os estudantes frequentam.

Ao analisarmos o ano frequentado no 2.º ciclo de estudos constatou-se que os alunos do primeiro ano se destacam na maior parte das variáveis em estudo, principalmente no que diz respeito à Amabilidade, o que pode dever-se ao facto de no segundo ano do Mestrado já não haver aulas. De acordo com Park e colaboradores (2020) a Amabilidade descreve as pessoas que valorizam o relacionamento interpessoal e sendo a elaboração da dissertação um processo mais solitário, não há espaço para o trabalho em equipa e o apoio e cooperação que caracteriza esta dimensão.

Posteriormente, analisou-se o estatuto dos alunos e constatou-se que as diferenças só se verificam no perfil Realista, com os trabalhadores-estudantes a destacarem-se na maioria das dimensões avaliadas quando comparados com os alunos que apenas estudam. Estes resultados vão ao encontro dos obtidos por Ahmed e colaboradores (2019) que referem que o tipo Realista caracteriza os indivíduos que recorrem a soluções práticas e estruturadas para resolver os seus

problemas, tal como acontece com os trabalhadores-estudantes que muitas vezes recorrem a trabalhos temporários para poderem suportar o valor das propinas.

A comparação da média do último ano concluído revelou que os alunos com notas iguais ou inferiores a 12 valores apresentam níveis mais elevados no que diz respeito à Extroversão, à Amabilidade e ao Neuroticismo e os que têm uma média igual ou superior a 17 valores destacam-se na Abertura à experiência e na Conscienciosidade. Os resultados obtidos por Baumert e colaboradores (2017) permitem explicar os nossos resultados, pois referem que os indivíduos com elevados níveis de Abertura à experiência são curiosos, criativos e valorizam as atividades intelectuais o que pode aumentar a motivação para a aprendizagem e, consequentemente, as suas notas. Os trabalhos de Uplless e colaboradores (2020) reforçam as nossas conclusões no que se refere à Conscienciosidade, pois referem que elevados valores nesta dimensão descrevem as pessoas que são disciplinados e focadas nas suas metas e objetivos, o que pode contribuir para alcançar bons resultados académicos.

No que diz respeito aos perfis de competências pertencentes ao RIASEC, os dados mostraram que as médias mais baixas pertencem aos alunos com perfis do tipo Realista e Convencional. Por outro lado, os alunos com média igual ou superior a 17 valores destacam-se no perfil Investigativo, Social e Empreendedor. Segundo Ahmed e colaboradores (2019) estes resultados podem dever-se ao facto de os indivíduos com o perfil do tipo Realista geralmente apresentarem um nível de escolaridade mais baixo, porque valorizam atividades mais práticas que lhes permitam responder às suas necessidades imediatas. Em contrapartida, Mintram e colaboradores (2020), referem que os indivíduos com o perfil Investigativo são ambiciosos e valorizam as atividades académicas, pelo que tendem a alcançar habilitações superiores e a terminá-las com notas mais altas.

No desenvolvimento de carreira, verifica-se que quanto mais elevada é a nota obtida até ao momento, maiores são as competências dos alunos para procurar emprego e para planearem a sua carreira. Estes dados vão ao encontro dos obtidos por Leal e colaboradores (2015) segundo os quais existe uma relação positiva entre o desempenho académico e o grau de confiança para lidar com o planeamento de carreira e a capacidade para procurar emprego. Talsma e colaboradores (2018b) acrescentam que quanto mais eficazes os alunos se sentem, melhores são os seus resultados escolares.

Seguidamente, apresentam-se os resultados relacionados com a validação das hipóteses de investigação, pelo que doravante a discussão segue a ordem das mesmas. Deste modo, verificou-se que existe uma correlação positivamente significativa entre todas as dimensões

avaliadas, sendo a mais elevada a que ocorre entre a personalidade e as competências, o que nos permitiu validar a primeira hipótese formulada. Estes resultados vão ao encontro dos encontrados por Hurtado Rúa e colaboradores (2018) segundo os quais existe uma correlação positivas entre ambos os construtos que se vai desenvolvendo paralelamente ao longo do tempo. Hoff e colaboradores (2020) referem, ainda, que existem relações transversais entre as competências do modelo RIASEC e as dimensões de personalidade do *Big Five* (e.g., Conscienciosidade e perfil Convencional). Rumsey (2020) vai mais além e afirma que quando a personalidade e as competências se correlacionam, a probabilidade de os indivíduos progredirem na carreira é muito maior.

A segunda hipótese e a terceira hipótese também puderam ser corroboradas a partir dos resultados obtidos das análises de regressão múltipla, pois verificou-se que a personalidade e as competências têm um impacto significativo no desenvolvimento de carreira. Estas conclusões vão ao encontro dos estudos de Zakaria e Yusof (2018) segundo os quais a personalidade é um dos fatores que mais influencia o crescimento profissional do indivíduo. Na mesma linha Xu (2020a) refere que as dimensões do *Big Five* influenciam de forma significativa a tomada de decisão no que diz respeito ao desenvolvimento de carreira.

Os nossos resultados são ainda semelhantes aos encontrado por Sheldon e colaboradores (2020) que através das suas pesquisas demonstraram que a conjugação da personalidade com as competências influencia significativamente, e de forma positiva, as crenças de autoeficácia dos alunos do Ensino Superior relativamente ao desenvolvimento da sua carreira.

Em seguida, procurou-se analisar qual das dimensões da personalidade do modelo *Big Five* tem maior impacto no desenvolvimento de carreira e constatou-se que é a Conscienciosidade, o que possibilita validar a quarta hipótese. Estas conclusões são similares às referidas nos estudos de Horstmann e Ziegler (2020), segundo os quais a tomada de decisão no que respeita à carreira se encontra positivamente correlacionada com a Conscienciosidade, porque elevados níveis nesta dimensão caracteriza as pessoas que são comprometidas com os seus objetivos e que se organizam no sentido de os alcançar. O facto de serem pessoas responsáveis e autodisciplinadas têm facilidade em tomar decisões relativamente ao seu futuro profissional (Xu, 2020b).

Por último, procurou-se apurar qual dos perfis do modelo RIASEC tem maior impacto no desenvolvimento de carreira dos alunos do Ensino Superior e verificou-se que é o perfil Social, o que vai ao encontro da quinta hipótese de estudo. Estas conclusões são idênticas às postuladas por Brito e Magalhães (2017) que indicam que as pessoas com um perfil de

competências do tipo Social geralmente são extrovertidas e revelam boas capacidade verbais e interpessoais, o que lhes permite desenvolver a sua rede de contactos e fazer a diferença junto dos recrutadores. O facto de terem facilidade de se relacionar com os outros é extremamente importante para o desenvolvimento da sua carreira, porque é através dessa interação que têm acesso às melhores ofertas de emprego e começam a destacar-se junto dos empregadores recrutadores (Stoll et al., 2020).

Perante o exposto, podemos afirmar que a orientação vocacional desempenha um papel fundamental para promover o ajustamento entre os traços de personalidade, os interesses e as competências que permitem tomar decisões relativamente à carreira a seguir (Bullock-Yowell et al., 2020). Deste modo, seria pertinente que as IES possuíssem gabinetes de apoio e orientação profissional que ajudassem os alunos a ultrapassar os desafios inerentes à escolha de carreira.

### **6.1. Contributos teóricos e práticos**

A presente investigação pretende contribuir para aprofundar os conhecimentos sobre o papel da personalidade e das competências no desenvolvimento de carreira dos estudantes do Ensino Superior. A identificação dos fatores que influenciam o desenvolvimento de carreira dos jovens universitários permite apoiá-los na escolha de um curso e/ou na transição para o mercado e trabalho, para que consigam alcançar o sucesso académico e/ou profissional e se sintam realizados.

Neste sentido, é importante alertar as entidades responsáveis para o facto de que a orientação vocacional é extremamente importante para ajudar os estudantes universitários a explorarem as suas competências e interesses, de forma a que possam tomar decisões conscientes e informadas relativamente à sua carreira profissional. Para que este processo seja bem-sucedido é necessário que existam recursos humanos, materiais e financeiros que permitam disponibilizar informação adequada e acompanhamento por parte de profissionais que apoiem os alunos no desenvolvimento de competências que lhes permita escolher e estabelecer planos e objetivos de carreira.

O grande desafio das IES, passa por incentivar o desenvolvimento destas competências para que os seus alunos se sintam preparados para transitar do contexto académico para o profissional.

Face ao exposto, a presente dissertação pretende consciencializar e alertar os jovens, as IES e os seus profissionais para a importância da orientação vocacional dos estudantes

universitários, pois só assim é possível identificar o tipo de personalidade, os seus interesses e competências, no sentido de traçar um perfil que vá ao encontro das suas preferências.

Os resultados obtidos permitem-nos refletir sobre as práticas que facilitam a tomada de decisão em relação à carreira a seguir e evidencia a pertinência de trabalhar estas temáticas nas IES.

## **6.2. Limitações e estudos futuros**

Como qualquer investigação também esta apresenta limitações, nomeadamente por se ter recorrido a uma amostra de conveniência que incidiu maioritariamente nas IES localizadas na Área Metropolitana de Lisboa, o que impede de generalizar os dados para as outras regiões do país.

O facto de os instrumentos de avaliação serem de resposta fechada, por vezes impediu a recolha de dados mais detalhados sobre a opinião dos estudantes sobre a sua personalidade, interesses e competências e de que formas estes fatores influenciam o seu comportamento.

Também se salienta o facto do questionário referente ao modelo RIASEC ser extenso, o que poderá ter gerado algum cansaço e enviesado as respostas dadas. Por outro lado, o BFI-10 apenas possui dois itens para cada uma das dimensões de personalidade o que poderá não ser suficiente para discriminar os traços que caracterizam os participantes.

Importa, ainda, referir que a maior parte dos questionários foram recolhidos durante a pandemia COVID-19, o que levou a maior parte das IES a ter os seus alunos em regime de rotatividade, o que implicou que apenas metade da turma preenchesse o questionário presencialmente. Não obstante o *link* do questionário ter sido enviado pelos docentes das unidades curriculares para os alunos que através das plataformas *zoom* ou *teams* assistiam às aulas de forma síncrona, não foi possível confirmar se efetivamente procederam ao seu preenchimento.

O facto de os alunos não estarem preparados para lidar com este cenário atípico, cujo impacto psicológico se refletiu a vários níveis e que nem sempre foi fácil de superar, pode ter influenciado as suas respostas.

Perante o exposto, sugere-se que em estudos futuros se avalie de que forma as variáveis estudadas são influenciadas pelos cursos/licenciaturas que os alunos frequentam e se existem diferenças significativas em função das áreas de formação, devendo as mesmas ser mais diversificadas.

Apesar do tamanho do questionário poder constituir uma limitação, seria interessante incluir também a parte dos interesses do modelo RIASEC e uma escala que permitisse avaliar as *soft skills*, bem como uma escala de personalidade mais extensa que permitisse tirar conclusões mais concretas.

Sugere-se, ainda, que o estudo seja alargado a outras regiões do país para que se possam comparar as diferentes realidades em que os estudantes do Ensino Superior se inserem.

## Conclusão

A personalidade, as competências e as crenças de autoeficácia têm vindo a assumir um papel importante no desenvolvimento de carreira, uma vez que têm um impacto significativo ao nível do desempenho académico, da progressão na carreira e do sucesso profissional (Hurtado Rúa et al., 2018). Desta forma, a presente investigação teve como principal objetivo analisar o impacto da personalidade e das competências no desenvolvimento de carreira dos estudantes do Ensino Superior.

A análise dos dados revelou que o tipo de personalidade que mais se destaca entre os estudantes é a Abertura à experiência e que o perfil Social é o que mais sobressai no que diz respeito às competências. Os resultados mostraram também que, de um modo geral, os alunos têm confiança nas suas competências para procurar emprego e sentem-se capazes para planear a sua carreira.

A comparação das variáveis em função do género dos participantes revelou que relativamente à personalidade apenas existem diferenças significativas ao nível da Conscienciosidade e no Neuroticismo, com os valores médios mais elevados a pertencer ao sexo feminino. No que diz respeito aos perfis de competências, só foram encontradas diferenças significativas no perfil Social e no perfil Artístico. Já no desenvolvimento de carreira não foram encontradas diferenças em função do género.

Relativamente à idade foi possível constatar que as diferenças ocorrem apenas ao nível da Conscienciosidade e do Neuroticismo, verificando-se que quanto mais velhos são os alunos mais elevados tendem a ser os valores nestas dimensões. Nas competências as diferenças ocorrem no perfil Empreendedor e no perfil Convencional, com os valores mais elevados a pertencer novamente aos alunos mais velhos. No desenvolvimento de carreira não se verificaram diferenças em função da idade, apesar de se verificar que os valores médios das competências para procurar emprego aumentam em função da idade e o planeamento de carreira tende em sentido contrário, pois quanto mais novos são os alunos mais elevados são os valores médios nesta dimensão.

Quando observadas as diferenças ao nível do ciclo de estudos dos participantes, verificou-se que apesar dos alunos de Mestrado apresentarem valores médios mais elevados do que os alunos de Licenciatura, na maioria das variáveis em estudo, as diferenças apenas ocorrem ao nível da Conscienciosidade e do perfil Convencional.

Considerou-se relevante apurar se os constructos e respetivas dimensões variam em função do ciclo de estudos que os participantes frequentam e verificou-se que relativamente à Licenciatura são os alunos do terceiro ano que apresentam os resultados médios mais elevados na maioria das variáveis. No entanto, as diferenças apenas se verificam na Conscienciosidade, no perfil Empreendedor e no perfil Convencional. No que ao Mestrado diz respeito, as diferenças só se verificam na Amabilidade, com os alunos do primeiro ano a destacam-se na maior parte das variáveis.

Relativamente ao estatuto dos estudantes, constatou-se que as diferenças só se verificam no tipo Realista, com os trabalhadores-estudantes a apresentarem resultados médios superiores em relação aos alunos que apenas estudam, na maioria das dimensões avaliadas.

A análise da média do último ano concluído revela que os estudantes cuja média é menor ou igual a 12 valores exibem valores médios mais elevados ao nível da Extroversão, da Amabilidade, do Neuroticismo e dos perfis Realista, Artístico e Social. Por outro lado, os alunos que têm médias iguais ou superiores a 17 valores destacam-se na Conscienciosidade, na Abertura à experiência e nos perfis Investigativo, Social e Empreendedor. Relativamente ao desenvolvimento de carreira, verifica-se que quanto mais elevada é a média do último ano concluído, maiores são as competências dos alunos para procurar emprego e para planearem a sua carreira.

Os resultados obtidos permitiram, ainda, validar as cinco hipóteses de investigação inicialmente formuladas. Deste modo, verificou-se que existe uma correlação positiva entre a personalidade e as competências, o que permitiu corroborar a Hipótese 1.

Também foi possível apurar que a personalidade e as competências têm um impacto significativamente positivo no desenvolvimento de carreira, o que possibilitou a validação das Hipóteses 2 e 3 respetivamente. Os resultados obtidos demonstram que ambos os construtos explicam o desenvolvimento de carreira dos estudantes do Ensino Superior, pois contribuem para aumentar a eficácia dos alunos em relação à mesma.

A quarta hipótese postulava que a Conscienciosidade é a dimensão do *Big Five* com maior impacto no desenvolvimento de carreira, foi validada a partir das análises de regressão. Por fim, verificou-se que o tipo Social é o perfil do RIASEC com maior impacto no desenvolvimento de carreira o que permitiu confirmar a quinta hipótese de estudo.

Apesar das limitações anteriormente mencionadas, consideramos que os resultados obtidos na presente investigação podem contribuir para aprofundar o conhecimento sobre a forma com a personalidade e as competências influenciam o desenvolvimento de carreira dos



estudantes do Ensino Superior. É, ainda, importante para chamar a atenção das entidades responsáveis para a importância de se promover a orientação vocacional junto desta população.

## Referências

- Ahmed, S., Ahmed, A., & Salahuddin, T. (2019). How RIASEC personality traits crystallizes occupational preferences among adolescents: Match or mismatch. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences*, 13(4), 976-996.
- Akbari, A., & Segers, W. (2017). Diverse personality traits and translation quality. Preselected Items Evaluation (PIE) and NEO Five-Factor Inventory. *Trans-Kom* 10(2), 242-270.
- Ali, Z., Mahmood, B., & Mehreen, A. (2019). Linking succession planning to employee performance: The mediating roles of career development and performance appraisal. *Australian Journal of Career Development*, 28(2), 112-121. <https://doi.org/10.1177/1038416219830419>
- Aljojo, N. (2016). Choosing a Career Based Personality Matching: A Case Study of King Abdulaziz University. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 7(2), 215-221. <https://doi.org/10.14569/IJACSA.2016.070229>
- AlKhemeiri, A., Khalid, K., & Musa, N. (2020). The role of career competencies and proactive personality in early-career employee career adaptability. *European Journal of Training and Development*, 44, 1-16. <https://doi.org/10.1108/EJTD-05-2020-0081>
- Allport, G. (1937). *Personality: a psychological interpretation*. Holt.
- Almiro, P., Moura, O., & Simões, M. (2016). Psychometric properties of the European Portuguese version of the Eysenck Personality Questionnaire - Revised (EPQ-R). *Personality and Individual Differences*, 88, 88-93. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2015.08.050>
- Alonso, P., Moscoso, S., & Cuadrado, D. (2015). Personnel selection procedures in Spanish small and medium size organizations. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 31(2), 79-89. <https://doi.org/10.1016/j.rpto.2015.04.002>
- Ambiel, R., Hauck-Filho, N., Barros, L., Martins, G., Abrahams, L., & Fruyt, F. (2018). 18REST: a short RIASEC-interest measure for large-scale educational and vocational assessment. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 31(6), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s41155-018-0086-z>
- American Psychological Association (2019). *Personality*. APA.
- Araújo, D., Moreira, M., Gomes, S., Aquime, M., (2018). Fatores de decisão de carreira durante a graduação. *RECAPE Revista de Carreira & Pessoas*, 8(2), <https://doi.org/10.20503/recape.v8i2.35577>

- Atitsogbe, K., Moumoula, I., Rochat, S., Antonietti, J., & Rossier, J. (2018). Vocational interests and career indecision in Switzerland and Burkina Faso: Cross-cultural similarities and differences. *Journal of Vocational Behavior*, 107, 126-140. [https://doi.org/ 10.1016/j.jvb.2018.04.002](https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.04.002)
- Atli, A. (2017). Five-Factor Personality Traits as Predictor of Career Maturity. *Eurasian journal of educational research*, 68, 151-165. <https://doi.org/10.14689/ejer.2017.68.8>
- Babarović, T., Devic, I., & Burusic, J. (2019). Fitting the STEM interests of middle school children into RIASEC structural space. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 19(1), 111-128. <https://doi.org/10.1007/s10775-018-9371-8>.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bardagi, M., & Albanaes, P. (2015). Relações entre Adaptabilidade de carreira e personalidade: Um estudo com universitários ingressantes brasileiros. *Psicologia*, 29(1), 35-44. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v29i1.989>
- Barros, A. (2019). Características Psicométricas da Adaptação Portuguesa do Explora: Questionário para a Orientação de Carreira. *RIDEP: Revista Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica* 55(2), 19-30. <https://doi.org/10.21865/RIDEP55.2.02>
- Bartram, D. (2002). *The SHL Corporate Leadership Model: SHL White Paper*. Thames Ditton: SHL Group.
- Baumert, A., Schmitt, M., Perugini, M., Johnson, W., Blum, G., Borkenau, P., Costantini, G., Denissen, J., Fleeson, W., Grafton, B., Jayawickreme, E., Kurzius, E., McCleod, C., Miller, L., Read, S., Roberts, B., Robinson, M., Wood, D., & Wrzus, C. (2017). Integrating personality structure, personality process, and personality development. *European Journal of Personality*, 31(5), 503-528. <https://doi.org/10.1002/per.2115>
- Behling, G., & Lenzi, F. C. (2019). Competências empreendedoras e comportamento estratégico: um estudo com microempreendedores em um país emergente. *BBR. Brazilian Business Review*, 16, 255-272. <http://dx.doi.org/10.15728/bbr.2019.16.3.4>
- Bergner, R. (2020). What is personality? Two myths and a definition. *New Ideas in Psychology*, 57, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2019.100759>

- Bizarria, F., Moreira, R., & Barbosa, F. (2018). Valores e responsabilidade social em instituições de Ensino Superior. *Gestão & Planejamento*, 19, 244-261. <https://doi.org/10.21714/2178-8030gep.v19.4991>
- Borghans, L., Golsteyn, B., Heckman, J., & Humphries, J. (2016). What grades and achievement tests measure. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(47), 13354-13359. <https://doi.org/10.1073/pnas.1601135113>
- Boyatzis, R. (1982). *The competent manager: a model for effective performance*. New York: John Wiley and Sons.
- Brito, F., & Magalhães, M. (2017). Avaliação de ambientes ocupacionais: construção do Inventário de Classificação Ocupacional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 18(1), 93-104. <https://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2017v18n1p93>
- Bullock-Yowell, E., & Reardon, R. (2021). Using the self-directed search in the career construction interview. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 21, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09478-z>
- Buscacio, R., & Soares, A. (2018). Expectativas sobre o desenvolvimento da carreira em estudantes universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 18, 69-79. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2017v18n1p69>.
- Cardoso, L., Escária, V., Ferreira, V., Madruga, P., Raimundo, R., & Varanda, M. (2014). Employability and higher education in Portugal. *Journal of Graduate Employability*, 1, 17-31.
- Carnevale, A., & Hanson, A. (2015). Learn & earn: career pathways for youth in the 21<sup>st</sup> Century. *E-Journal of International and Comparative Labour Studies*, 4(1), 76-89.
- Carvalho, L., Moreira, T., & Ambiel, R. (2017). Relações entre adaptabilidade de carreira e traços patológicos da personalidade em trabalhadores brasileiros. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 17(3), 159-164. <https://doi.org/10.17652/rpot/2017.3.12931>
- Cassundé, F., Oliveira, M., Alencar, M., Rodrigues, N., & Rodrigues, E. (2017). [Re] pensando o estágio na formação profissional dos estudantes de Administração: um estudo sobre a produção científica brasileira na área. *Administração: ensino e pesquisa*, 18(3), 594-623. <https://doi.org/10.13058/raep.2017.v18n3.703>
- Cattell, R., & Dreger, R. (1977). *Handbook of modern personality theory*. Hemisphere.
- Challice, G. (2018). *2018 Graduate outcomes survey-longitudinal*. Social Research Centre.
- Chanlat, J. (1996). Quais carreiras e para qual sociedade? *Revista de Administração de Empresas*, 36(1), 13-20.

- Chin, T., Jawahar, I., & Li, G. (2021). Development and Validation of a Career Sustainability Scale. *Journal of Career Development*, 20(10), 1-19. <https://doi.org/10.1177/0894845321993234>
- Chishima, Y., & Wilson, A. (2020). Conversation with a future self: A letter-exchange exercise enhances student self-continuity, career planning, and academic thinking. *Self and Identity*, 19, 1-26. <https://doi.org/10.1080/15298868.2020.1754283>
- Cho, Y., Park, J., Han, S., Ju, B., You, J., Ju, A., Park, C., & Park, H. (2017). How do South Korean female executives definitions of career success differ from those of male executives? *European Journal of Training and Development*, 41(6), 490-507. <https://doi.org/10.1108/EJTD-12-2016-0093>
- Churchman, C., & Ackoff, R. (1947). Towards an experimental measure of personality. *Psychological Review*, 54(1), 41-51. <https://doi.org/10.1037/h0061046>
- Ciarocco, N. (2018). Traditional and New Approaches to Career Preparation Through Coursework. *Teaching of Psychology*, 45, 32-40. <https://doi.org/10.1177/0098628317744963>.
- Cimatti, B. (2016). Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprise. *Internacional Journal for Quality Research*, 10(1) 97-130. <https://doi.org/10.18421/IJQR10.01-05>
- Clements, A. & Kamau, C. (2017) Understanding students' motivation towards proactive career behaviours through goal-setting theory and the job demands-resources model. *Studies in Higher Education*, 43(12), 2279-2293. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1326022>
- Collin, A., & Young, R. A. (1986). New directions for theories of career. *Human relations*, 39(9), 837-853. <https://doi.org/10.1177/001872678603900904>
- Coluci, M., Alexandre, N., & Milani, D. (2015). Construção de instrumentos de medida na área da saúde. *Ciências & Saúde Coletiva*, 20 (3), 925-936. <https://doi.org/10.1590/1413-81232015203.04332013>
- Cortellazzo, L., Bonesso, S., & Gerl. F. (2019). Protean career orientation: Behavioral antecedents and employability outcome, *Journal of Vocational Behavior*, 116, 1-23. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.103343>
- Costa, P., & McCrae, R. (1992). Normal personality assessment in clinical practice: the NEO Personality Inventory. *Psychological Assessment*, 4(1), 5-13. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.4.1.5>

- Coulacoglou, C., & Saklofske, D. (2017). *Psychometrics and Psychological Assessment Principles and Applications*. Elsevier.
- Cupani, M., Morán, V., Azpilicueta, A., Piccolo, N., & Artuso, F. (2019). Escalas de Actividades y Ocupaciones de Dominio Público de indicadores del RIASEC para intereses y autoeficacia (AFPD): Versión en español. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17 (2), 359-382.
- Denissen, J., Luhmann, M. Chung, J., & Bleidorn, W. (2018), Transactions between life events and personality traits across the adult lifespan. *Journal of Personality and Social Psychology*, 116(4), 612–633. <https://doi.org/10.1037/pspp0000196>
- Deer, L., Gohn, K., & Kanaya, T. (2018). Anxiety and self-efficacy as sequential mediators in US college students' career preparation. *Education + Training*, 60(2), 185-197. <https://doi.org/10.1108/et-07-2017-0096>
- Di Fabio, A., Palazzeschi, L., Levin, N., & Gati, I. (2015). The role of personality in the career decision-making difficulties of Italian young adults. *Journal of Career Assessment*, 23(2), 281-293. <https://doi.org/10.1177/1069072714535031>
- Duru, H., Soner, O., & Sinan, F. (2021). The predictors of career decision-making difficulties among high school students: Career decision self-efficacy and personal traits-Turkey case. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 21(1), 33-42. <https://doi.org/10.12738/jestp.2021.1.003>
- Echevarría-Guanilo, M., Gonçalves, N., & Romanoski, P. (2018). Propriedades psicométricas de instrumentos de medidas: bases conceituais e métodos de avaliação (Parte I). *Texto & Contexto-Enfermagem*, 26(4), 1-11. <https://doi.org/10.1590/0104-07072017001600017>
- El Asame, M., & Wakrim, M. (2018). Towards a competency model: A review of the literature and the competency standards. *Education and Information Technologies*, 23(1), 225-236. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9596-z>
- Estreia, M., Gamboa, V., Rodrigues, S., & Paixão, O. (2018). Suporte parental e autoeficácia nos processos de exploração e de tomada de decisão de carreira. *Revista Psicologia e Educação*, 1(1), 91-102.
- Eysenck, H. (1967). *The biological basis of personality*. Thomas.
- Faria, L., Pinto, J., & Vieira, M. (2015). Construção da Carreira: O Papel da Percepção dos Filhos acerca dos Estilos Educativos Parentais na Exploração Vocacional. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 28(1), 194-203. [10.1590/1678-7153.201528121](https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528121)

- Fernandes, T. (2016). *Crenças de carreira em estudantes de cursos profissionais* [Dissertação de mestrado]. Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Ferreira, O., & Vicente, Z. (2016). Capitalismo Financeiro, Globalização e Transformações no Mundo do Trabalho. *Revista Pensar Académico*, 14(2), 1-8. <https://doi.org/10.21576/rpa.2016v14i2.22>
- Figueiredo, K., & Maciel, C. (2018). A autoeficácia no desenvolvimento de carreira e sua influência na diversidade de gênero na computação. *Revista de Educação Pública*, 27(65/1), 365-384. <https://doi.org/10.29286/rep.v27i65/1.6586>
- Fiorini, M. (2016). *Desenvolvimento de carreira: percurso histórico e paradigma atual*. [www.psicologia.pt](http://www.psicologia.pt)
- Friedman, H., & Schustack, M. (2016). *Personality: Classic Theories and Modern Research*. Pearson
- Fu, M., & Zhang, L. (2018). Developing and Validating the Career Personality Styles Inventory, *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 52(1), 38-51. <https://doi.org/10.1080/07481756.2018.1435193>
- Geithner, S., & Menzel, D. (2016). Effectiveness of Learning Through Experience and Reflection in a Project Management Simulation. *Simulation & Gaming*, 47(2), 228-256. <https://doi.org/10.1177/1046878115624312>
- Glaesser, J. (2019). Competence in educational theory and practice: a critical discussion. *Oxford Review of Education*, 45(1), 70-85. <https://doi.org/10.1080/03054985.2018.1493987>
- Goes, L., Cubero, J., Nogueira, K. & Fernandez, C. (2017). Análise da confiabilidade de um questionário para identificar concepções sobre radicais livres e antioxidantes usando alfa de Cronbach. In *X Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias* (pp. 3997-4002). Fundación Dialnet.
- Golle J., Rose, N., Göllner, R., Spengler, M., Stoll, G., Hübner N., Rieger, S., Trautwein, U., Lüdtke, O., Roberts, B., & Nagengast, B. (2019). School or Work? The Choice May Change Your Personality. *Psychological Science*, 30(1), 32-42. <https://doi.org/10.1177/0956797618806298>
- Grangeiro, R., Silva, J., & Barreto, A. (2018). Análise dos artigos científicos sobre carreira em administração. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, 12(1), 47-<https://doi.org/10.12712/rpca.v12i1.1089>

- Grings, J., & Jung, C. (2016). Fatores que influenciam na escolha profissional e a importância da orientação vocacional e ocupacional. *Espacios*, 38(15), 12-33.
- Guan, Y., Arthur, M., Khapova, S., Hall, R., & Lord, R. (2019). Career boundarylessness and career success: A review, integration and guide to future research. *Journal of Vocational Behavior*, 110, 390-402. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.05.013>
- Guerra-Báez, S. (2019). A panoramic review of soft skills training in university students. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23, 1-10. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392019016464>
- Guillén, L., & Saris, W. (2013). Competencies, personality traits, and organizational rewards of middle managers: a motive-based approach. *Human Performance*, 26(1), 66-92. <https://doi.org/10.1080/08959285.2012.736898>
- Hair, J., Black, W., Babin, B., Anderson, R., & Tatham, R. (2018). *Multivariate Data Analysis*. Pearson Prentice Hall.
- Hall, C., Lindzey, G., & Campbell, J. (1957). *Theories of personality*. Wiley.
- Hall, E. (1976). *Beyond culture*. New York: Anchor Press.
- Heller, D., Watson, D., Komar, J., Min, J., & Perunovic, W. (2007). Contextualized Personality: Traditional and New Assessment Procedures. *Journal of Personality*, 75(6), 1229-1254. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2007.00474.x>
- Hernández-Herrera, C., & Neri-Torres, J. (2020). Las habilidades blandas en estudiantes de ingeniería de tres instituciones públicas de educación superior. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(20). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.678>
- Hershenson, D. (2016). Historical perspectives in career development theory. In I. Marini & M. A. Stebnicki (Eds.), *The professional counselor's desk reference* (pp. 255-259). Springer Publishing Company.
- Hoff, K., Einarsdóttir, S., Chu, C., Briley, D., & Rounds, J. (2021). Personality Changes Predict Early Career Outcomes: Discovery and Replication in 12-Year Longitudinal Studies. *Psychological Science*, 32(1), 64-79. <https://doi.org/10.1177/0956797620957998>
- Hoff, K., Song, Q., Einarsdóttir, S., Briley, D., & Rounds, J. (2020). Developmental structure of personality and interests: A four-wave, 8-year longitudinal study. *Journal of personality and social psychology*, 118(5), 1044-1064. <https://doi.org/10.1037/pspp0000228>



- Holland, J. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6, 35-45. <https://doi.org/10.1037/h0040767>
- Holland, J. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Psychological Assessment Resources.
- Holland, J., Fritzsche, B., & Powell, A. (1994). *Technical manual for the Self-Directed Search*. Psychological Assessment Resources.
- Horstmann, K., & Ziegler, M. (2020). Assessing personality states: What to consider when constructing personality state measures. *European Journal of Personality*, 34(6), 1037-1059. <https://doi.org/10.1002/per.2266>
- Hurtado Rúa, S., Stead, G., & Poklar, A. (2018). Five-Factor Personality Traits and RIASEC Interest Types. *Journal of Career Assessment*, 27(3), 1-17. <https://doi.org/10.1177/1069072718780447>
- Ingusci, E., Spagnoli, P., Zito, M., Colombo, L., & Cortese, C. (2019). Seeking challenges, individual adaptability and career growth in the relationship between workload and contextual performance: A two-wave study. *Sustainability*, 11(2), 422. <https://doi.org/10.3390/su11020422>
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2020). *Vulnerabilidades das Trabalhadoras Domésticas no Contexto da Pandemia de Covid-19 no Brasil*. IPEA.
- John, R., Xavier, B., Waldmeier, A., Meyer, A., & Gaab, J. (2019). Psychometric Evaluation of the BFI-10 and the NEO-FFI-3 in Indian Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01057>
- Judge, T., & Cable, D. (1997). Applicant personality, organizational culture, and organization attraction. *Personnel psychology*, 50(2), 359-394. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1997.tb00912.x>
- Julião, H., Dib, A., & Oliveira, L. Desigualdade de gênero no mercado de trabalho e as formas de enfrentamento alicerçadas na OIT. *Brazilian Journal of Development*, 7(3), 24482-24499. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n3-245>
- Kandler, C., Zimmermann, J., & McAdams, D. (2014). Core and surface characteristics for the description and theory of personality differences and development. *European Journal of Personality*, 28, 231-243. <https://doi.org/10.1002/per.1952>
- Katic, I., Ivanisevic, A., Grubic-Nesic, L., & Penezic, N. (2018). Effects of Sociodemographic Characteristics and Personality Traits on Career Development. *The International*

- Journal of Aging and Human Development*, 87(2), 201-216. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0091415017743008>
- Kaur, H., & Anand, S. (2018). Segmenting Generation Y using the Big Five personality traits: understanding differences in fashion consciousness, status consumption and materialism. *Young Consumers*, 19(4), 382-401. <https://doi.org/10.1108/YC-03-2018-00788>
- Kenski, V., Medeiros, R., & Ordéas, J. (2019). Ensino Superior em tempos mediados pelas tecnologias digitais. *Trabalho & Educação*, 28(1), 141-152. <https://doi.org/10.35699/2238-037X.2019.9872>
- Kernberg, O. (2016). What is Personality? *Journal of Personality Disorders*, 30(2), 145-156. <https://doi.org/10.1521/pedi.2106.30.2.145>
- Khoury, N., & Silva, J. (2019). Revisão narrativa: metodologias de adaptação e validação de instrumentos psicológicos. *Revista Eixo*, 8, 220-229.
- Kim, S., & Park, M. (2017). Effectiveness of person-centered care on people with dementia: a systematic review and meta-analysis. *Clinical interventions in aging*, 12, 381-397. <https://doi.org/10.2147/CIA.S117637>
- Konadi, M. (2020). Effect of education and training, career development and position placement on performance of employees Almuslim University Bireuen District. *Indomera: Jurnal Magister Manajemen*, 1(1), 13-25.
- Kovarik, A., & Warren, G. (2020). Improved Soft Skill and University Club Involvement. Are They Connected? *Journal of Business*, 5(1), 1-6. <http://dx.doi.org/10.18533/job.v5i1.131>
- Kreitler, S. (2019). Towards a consensual model in personality psychology. *Personality and Individual Differences*, 147, 156-165. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.03.009>
- Ladeira, M., Oliveira, M., Melo-Silva, L., & Taveira, M. (2019). Adaptabilidade de Carreira e Empregabilidade na Transição Universidade-Trabalho: Mediação das Respostas Adaptativas. *Psico-USF*, 24, 583-595. <https://doi.org/10.1590/1413-82712019240314>
- Lamas, K. (2017). Conceito e relevância dos interesses profissionais no desenvolvimento de carreira: estudo teórico. *Temas em Psicologia*, 25(2), 703-717. <https://dx.doi.org/10.9788/TP2017.2-16Pt>
- Lanin, D., Gyll, M., Cornish, M., Vogel, D., & Madon, S. (2019). The importance of counseling self-efficacy: physiologic stress in student helpers. *Journal of College Student Psychotherapy*, 33(1), 14-24. <https://doi.org/10.1080/87568225.2018.1424598>

- Larsen, R., Buss, D., Wismeijer, A., Song, J., & Berg, S. (2017). *Personality psychology: Domains of knowledge about human nature*. McGraw-Hill
- Larson, L., & Seipel, M. (2020). Personality, Interests, and Careers. In *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences: Clinical, Applied, and Cross-Cultural Research* (pp. 593-598). Wiley.
- Leal, M., Melo-Silva, L., & Teixeira. (2015). Crenças para lidar com tarefas de carreira em estudantes do ensino médio. *Avaliação Psicológica*, 14(1), 125-132. <https://doi.org/10.15689/ap.2015.1401.14>
- Lechner, C., Danner, D., & Rammstedt, B. (2017). How is personality related to intelligence and achievement? A replication and extension of Borghans et al. and Salkever. *Personality and Individual Differences*, 111, 86-91. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2017.01.040>
- Lent, R., Brown, S., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying Social Cognitive Theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behaviors*, 45(1), 79-122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Lent, R., Sheu, H., Miller, M., Cusick, M., Penn, L., & Truong, N. (2018). Predictors of science, technology, engineering, and mathematics choice options: A meta-analytic path analysis of the social-cognitive choice model by gender and race/ethnicity. *Journal of counseling psychology*, 65(1), 17-35. <https://doi.org/10.1037/cou0000243>
- Lima, C. (2018). Gênero, trabalho e cidadania: função igual, tratamento salarial desigual. *Revista Estudos Feministas*, 26(3), 1-20. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2018v26n347164>
- Loyarte-López, E., García-Olaizola, I., Posada, J., Azúa, I., & Florez, J. (2020). Sustainable career development for R&D professionals: Applying a career development system in Basque country. *International Journal of Innovation Studies*, 4(2), 40-50. <https://doi.org/10.1016/j.ijis.2020.03.002>
- Ludwikowski, W., Schechinger, H., & Armstrong, P. (2020). Are interest assessments propagating gender differences in occupations. *Journal of Career Assessment*, 28(1), 14-27. <https://doi.org/10.1177/1069072718821600>
- Magan, D., Mehta, M., Sarvottam, K., Yadav, R., & Pandey, R. (2014). Age and gender might influence big five factors of personality: a preliminary report in Indian population. *Indian Journal of Psychology and Pharmacology*, 58(4), 381-388.
- Marôco, J. (2014). *Análise estatística com o SPSS Statistics*. Report Number.

- Martončík, M., & Kačmárová, M. (2018). Štruktúra profesijných záujmov slovenských žiakov základných škôl na báze modelov RIASEC. *E-psychologie*, 12, 16-26. <https://doi.org/10.29364/epsy.317>.
- McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 1-14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>
- McCrae, R., & John, O. (1992). An introduction to the Five-Factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60(2), 175-215. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00970.x>
- Mintram, K., Morgan, B., & Bruin, G. (2020). An investigation of gender differences in Holland's circumplex model of vocational personality types in South Africa. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 20(2), 293-310. <https://doi.org/10.1007/s10775-019-09404>
- Moghabghab, R., Tong, A., Hallaran, A., & Anderson, J. (2018). The difference between competency and competence: A regulatory perspective. *Journal of Nursing Regulation*, 9(2), 54-59. <https://doi.org/10.11114/jets.v7i1.4478>
- Monteiro, G., & Hora, H. (2013). *Pesquisa em saúde pública: como desenvolver e validar instrumentos de coleta de dados*. Appris.
- Moreira, T., Ambiel, R., & Nunes, M. (2018). Career Choice Self-Efficacy Source Scale: Development and Initial Psychometric Studies. *Trends in Psychology*, 26(1), 47-60. <https://doi.org/10.9788/TP2018.1-03Pt>
- Morris, M. (2016). Vocational interests in the United States: Sex, age, ethnicity, and year effects. *Journal of Counseling Psychology*, 63(5), 604-615. <http://dx.doi.org/10.1037/cou0000164>
- Neves, A., Carvalinha, P., Muritiba, P., & Muritiba, S. (2017). Diagnóstico e análise das competências dos conselheiros de administração. *Revista de Administração de Empresas*, 57(5), 453-469. <https://doi.org/10.1590/s0034-759020170504>
- Nistal, M., Soto, J. & Zaragoz, F. (2019). The structural validity of Holland's and Gati's RIASEC models of vocational interests in Mexican students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(49), 707-730.
- Nilforooshan, P., & Salimi, S. (2016). Career adaptability as a mediator between personality and career engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 94, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.02.010>

- Okolie, U., & Nwajiuba, C., Binuomote, O., Osuji, C., Onajite, G., & Igwe, P. (2020). How careers advice and guidance can facilitate career development in technical, vocational education, and training graduates: The case in Nigeria. *Australian Journal of Career Development*, 29, 97-106. <https://doi.org/10.1177/1038416220916814>.
- Oliveira, C., Teixeira, M., & Dias, C. (2017). Revisão Sistemática da Literatura Sobre Características de Intervenções em Carreira. *Revista de Psicologia da IMED*, 9(2), 125-141. <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2017.v9i2.1464>
- Ortuño-Sierra, J., Gargallo-Ibort, E., Ciarreta-López, A., & Dalmau-Torres, J. (2021). Measuring entrepreneurship in adolescents at school: New psychometric evidence on the BEPE-A. *Plos One*, 16(4), 1-13. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0250237>
- Park, I., Gu, M., & Hai, S. (2020). How Can Personality Enhance Sustainable Career Management? The Mediation Effects of Future Time Perspective in Career Decisions. *Sustainability*, 12(3), 1167-1187. <https://doi.org/doi:10.3390/su12031167>
- Passos, M., & Laros, J. (2014). O modelo dos grandes cinco fatores de personalidade: Revisão de literatura. *Peritia: Revista portuguesa de psicologia*, 21, 13-21.
- Peixoto, A., & Meneses, R. (2018). Os Cinco Grandes Fatores de Personalidade e as Habilidades Sociais: Revisão das Relações. *E-Revista de Estudos Interculturais do CEI – ISCAP*, 6, 1-32.
- Penn, L., & Lent, R. (2019). The joint roles of career decision self-efficacy and personality traits in the prediction of career decidedness and decisional difficulty. *Journal of Career Assessment*, 27(3), 457-470. <https://doi.org/10.1177/1069072718758296>
- Pereira, E., & Tolfo, S. (2016). Estudos sobre sentidos e significados do trabalho na psicologia: uma revisão das suas bases teórico epistemológicas. *Psicologia Argumento*, 34(86), 302-317. <http://dx.doi.org/10.7213/psicol.argum.34.087.AO02>
- Pereira, I., Cadima, R., Menino, H., & Araújo, I. (2016). Desenvolver competências que melhorem a empregabilidade. In *Conference: Digital Technologies & Future School - Atas do IV Congresso Internacional TIC e Educação* (pp. 1-18). Lisboa.
- Peres, J. (2017). *Gestão de carreira: uma questão de autoconhecimento*. Convibra.
- Porto, A., & Soares, A. (2017). Diferenças entre expectativas e adaptação académica de universitários de diversas áreas do conhecimento. *Análise Psicológica*, 1(34), 13-24. <https://doi.org/10.14417/ap.1170>

- Rammstedt, B., & John, O. (2007). Measuring personality in one minute or less: A 10-item short version of the Big Five Inventory in English and German. *Journal of Research in Personality*, 41, 203-212. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.02.001>
- Rammstedt, B., Danner, D., Soto, C., & John, O. (2020). Validation of the short and extra-short forms of the Big Five Inventory-2 (BFI-2) and their German adaptations. *European Journal of Psychological Assessment*, 36(1), 149-161. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000481>
- Reppold, C., Serafini, A., Gurgel, L., Magnan, E., Damion, M., Kaiser, V., & Almeida. (2018). Análise de manuais de testes psicológicos aprovados pelo Satepsi para avaliação de adultos. *Psicologia: teoria e prática*, 20(3), 100-120. <https://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v20n3p100-120>
- Resende, G. (2021). Interesses profissionais e inclinações motivacionais: estudo de caso em orientação profissional e de carreira. *Amazônica: Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação*, 13(1), 328-359.
- Ribeiro, K., & Maciel, C. (2020). Fatores de Influência na Escolha pela Continuidade da Carreira em Computação pelas Estudantes de Ensino Médio Técnico em Informática. In *Anais do XIV Women in Information Technology* (pp. 40-49). SBC.
- Ribeiro, R., Nunes, S., & Lopes, H. (2018). As carreiras proteana e sem fronteiras e as âncoras de carreira: um estudo com profissionais da área de saúde em Minas Gerais. *Gestão & Regionalidade*, 34(102), 94-115. <https://doi.org/10.13037/gr.vol34n102.4249>
- Rizzatti, R., Sacramento, A., Valmorbida, V., Mayer, V Oliveira, M. (2018). Transição de Carreira em Adultos Brasileiros: um Levantamento da Literatura Científica. Gerais: *Revista Interinstitucional de Psicologia*, 11(1), 153-173. <http://dx.doi.org/10.36298/gerais2019110112>
- Robertson, R., Hooley, T., & McCash, T. (2020). *The Oxford Handbook of Career Development*. Oxford University Press.
- Rocconi, L., Liu, X., & Pike, G. (2020). The impact of person-environment fit on grades, perceived gains, and satisfaction: an application of Holland's theory. *Higher Education*, 80(5), 857-874. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00519-0>.
- Rosa, F., Zampier, M., & Stefano, S. (2017). Tipos de carreira: análise da produção científica. *Revista de Carreiras e Pessoas (ReCaPe)*, 7(1), 358-373. <https://doi.org/10.20503/recape.v7i1.32650>.

- Rumsey, M. (2020). Personality and interests for selection: Theoretical perspectives. *Military Psychology*, 32(1), 7-23. <https://dx.doi.org/10.1080/08995605.2019.1652478>
- Rust, J., & Golombok, S. (2014). *Modern psychometrics: The science of psychological assessment*. Routledge.
- Sanchez-Roige, S., Gray, J., MacKillop, J., Chen, C., & Palmer, A. (2018). The genetics of human personality. *Genes, Brain and Behavior*, 17(3), 1-13. <https://doi.org/10.1111/gbb.12439>
- Santos, G. (2016). *Career barriers influencing career success*. *Career Development International*, 21(1), 60-84. <https://doi.org/10.1108/cdi-03-2015-0035>
- Santos, M., & Duarte, I. (2019). Networking e Carreira: Conceitos e interações. In *Proceedings of the III International Meeting of Sociology* (pp. 151-161). APSIOT.
- Savickas, M. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45, 247-259. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x>
- Savickas, M. (2013). Career construction and practice. In R. Lent, & S. Brown (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 147-183). Wiley & Sons.
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565-600. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>
- Schwaba, T., & Bleidorn, W. (2019). Personality trait development across the transition to retirement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 116(4), 651-665. <https://doi.org/10.1037/pspp0000179>
- Şeker, G., & Çapri, B. (2019). The relationship between vocational personality types and vocational values. *Journal of Education and Training Studies*, 7(11), 103-113. <https://doi.org/10.11114/jets.v7i11.4478>
- Sennett, R. (2006). *A cultura do novo capitalismo*. Record.
- Sharma, V. (2018). Soft Skills: An Employability Enabler. *IUP Journal of Soft Skills*, 12(2), 25-32.
- Sheldon, K., Holliday, G., Titova, L., & Benson, C. (2019). Comparing Holland and Self-Determination Theory Measures of Career Preference as Predictors of Career Choice. *Journal of Career Assessment*, 28(1), 1-15. <https://doi.org/10.1177/1069072718823003>

- Silva, B., Neto, V., & Gritti, N. (2020). Soft skills: rumo ao sucesso no mundo profissional. *Revista Interface Tecnológica*, 17(1), 829-842. <https://doi.org/10.31510/infa.v17i1.797>
- Simonton, D. (2003). Expertise, competence, and creative ability: The perplexing complexities. In R. Sternberg & E. Grigorenko (Eds.), *The psychology of abilities, competencies, and expertise* (pp. 213-238). Cambridge University Press.
- Sobrosa, G., Oliveira, C., Santos, A., & Dias, A. (2015). Influências percebidas na escolha profissional de jovens provenientes de classes socioeconômicas desfavorecidas. *Psicologia em Revista*, 21(2), 314-333.
- Soni, M. (2018). Career Planning. *International Multidisciplinary Research Journal*, 5(3), 1-3.
- Sorokin, A., Yakovleva, E., Filchenkova, I., Shiryayeva, Y., & Krasnopevtseva, T. (2021). Competence of the research and education center: definition, list and structure. *Vestnik of Minin University*, 9(1), 4-21. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2021-9-1-4>
- Soutter, A., Bates, T., & Möttus, R. (2020). Big Five and HEXACO personality traits, proenvironmental attitudes, and behaviors: A meta-analysis. *Perspectives on Psychological Science*, 15(4), 913-941. <https://doi.org/10.1177/1745691620903019>
- Souza, A., Alexandre, N., & Guirardello, E. (2017). Propriedades psicométricas na avaliação de instrumentos: avaliação da confiabilidade e da validade. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 26(3), 649-659. <https://doi.org/10.5123/s1679-49742017000300022>
- Souza, T., & Teixeira, M. (2020). Avaliação dos efeitos do Minha História de Carreira para construção de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 21(1), 29-39. <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2020v21n104>
- Spencer, L., & Spencer, S. (1993). *Competence at work: models for superior performance*. Wiley.
- Stoll, G., Einarsdóttir, S., Song, Q., Ondish, P., Sun, J., & Rounds, J. (2020). The Roles of Personality Traits and Vocational Interests in Explaining What People Want Out of Life. *Journal of Research in Personality*, 86, 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2020.103939>
- Strelau, J. (1987). The concept of temperament in personality research. *European Journal of Personality*, 1(2), 107-117. <https://doi.org/10.1002/per.2410010205>
- Su, R. (2018). The three faces of interests: An integrative review of interest research in vocational, organizational, and educational psychology. *Journal of Vocational Behavior*, 116 (Article 103240). <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.10.016>.



- Succi, C. (2019). Are you ready to find a job? Ranking of a list of soft skills to enhance graduates' employability. *International Journal of Human Resources Development and Management*, 19(3), 281-297.
- Super, D. (1980). A Life-Span, Life-Space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)
- Šverko, I., & Babarović, T. (2006). The Validity of Holland's Theory in Croatia. *Journal of Career Assessment*, 14(4), 490–507. <https://doi.org/10.1177/1069072706288940>
- Szabó-Bálint, B. (2019). Organizational career development versus employees' career needs in Hungary. *Strategic Management*, 24, 3-12. <https://doi.org/10.5937/StraMan1904003S>.
- Tajra, S., & Santos, W. (2020). *Planejando a carreira: guia prático para o desenvolvimento pessoal e profissional*. Saraiva.
- Talsma, K., Schütz, B., & Norris, K. (2018a). Miscalibration of self-efficacy and academic performance: Self-efficacy  $\neq$  self-fulfilling prophecy. *Learning and Individual Differences*, 69, 182-195. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.11.002>
- Talsma, K., Schütz, B., Schwarzer, R., & Norris, K. (2018b). I believe, therefore I achieve (and vice versa): A meta-analytic cross-lagged panel analysis of self-efficacy and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 61, 136-150. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.015>
- Tandogan, M. (2018). Career planning and management in businesses. *International Journal of New Trends in Social Sciences*, 2(2), 58-65. <https://doi.org/10.18844/ijntss.v2i2.3818>
- Tavares, A., & Parente, T. (2015). Gênero e Carreira Científica: Um Estudo a Partir dos Dados das Universidades Federais da Região Norte do Brasil. *Revista Ártemis*, 20, 66-75. <https://doi.org/10.15668/1807-8214/artemis.v20n2p66-75>.
- Taveira, M., Azevedo, A., & Oliveira, I. (2017). Planeamento da Carreira, Comportamento e Rendimento Académico no Ensino Básico. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología Y Educación, Extra*, 10, 132-136. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.10.3046>
- Teixeira, M., & Costa, C. (2018). Fontes de autoeficácia em estudantes do Ensino Superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(2), 143-155. <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n2p143>
- Teixeira, M., & Laranjeira, M. (2018). Interesses e percepções de competência na infância: Um estudo exploratório no contexto Português. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 47(2), 37-52. <https://doi.org/10.21865/RIDEP47.2.03>

- Teixeira, M., Oliveira, M., Melo-Silva, L., & Taveira, M. (2019). Escalas de Desenvolvimento de Carreira de Universitários: Construção, Características Psicométricas e Modelo das Respostas Adaptativas. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 19, 703-712. <https://dx.doi.org/10.17652/rpot/2019.3.16557>
- Thomas, C., & Castro, E. (2012). Personalidade, Comportamentos de saúde e adesão ao tratamento a partir do modelo dos cinco grandes fatores: Uma revisão de literatura. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 13(1), 100-109.
- Thurstone, L. (1931). Multiple factor analysis. *Psychological Review*, 38(5), 406-427. <https://dx.doi.org/10.1037/h0069792>
- Tracey, T., Lent, R., Brown, S., Soresi, S., & Nota, L. (2006). Adherence to RIASEC structure as a key career decision construct. *Journal of Counseling Psychology*, 55(2), 146-157. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.55.2.146>
- Ulas-Kilic, O., Peila-Shuster, J., Demirtas-Zorbaz, S., & Kizildag, S. (2020). Career decision-making self-efficacy of young adolescent students in Turkey. *International Journal of School & Educational Psychology*, 8, 38-48.
- Usslepp, N., Hübner, N., Stoll, G., Spengler, M., Trautwein, U., & Nagengast, B. (2020). RIASEC interests and the Big Five personality traits matter for life success: But do they already matter for educational track choices? *Journal of Personality*, 88, 1007-1024. <https://doi.org/10.1111/jopy.12547>
- Van Laar, E., van Deursen, A., van Dijk, J., & Haan, J. (2020). Determinants of 21st-century skills and 21st-century digital skills for workers: A systematic literature review. *Sage Open*, 10(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.1177/2158244019900176>
- Visser, R., & Schaap, P. (2017). Job applicants' attitudes towards cognitive ability and personality testing. *SA Journal of Human Resource Management*, 1(2), 2-11. <https://doi.org/10.4102/sajhrm.v15i0.877>
- Vuyk, M., & Kerr, B. (2019). Personality and vocational interests of creative adolescents from racial and ethnic minorities. *Gifted and Talented International*, 34(1-2), 116-128. <https://doi.org/10.1080/15332276.2019.1684222>
- Wiernik, B., & Kostal, J. (2019). Protean and Boundaryless Career Orientations: A Critical Review and Meta-Analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 66, 280-307. <https://doi.org/10.31234/osf.io/ftm2k>

- Wong, S. (2020). Competency Definitions, Development and Assessment: A Brief Review. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 9, 95-114. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v9-i3/8223>.
- World Economic Forum (WEF 2020). *Future of Jobs Report 2020*. WEF.
- Wrzus, C., & Roberts, B. W. (2017). Processes of personality development in adulthood: The TESSERA framework. *Personality and Social Psychology Review*, 21(3), 253-277. <https://doi.org/10.1177/1088868316652279>
- Xu, H. (2020a). Big Five Personality Traits and Ambiguity Management in Career Decision-Making. *The Career Development Quarterly*, 68, 158-172. <https://doi.org/10.1002/cdq.12220>
- Xu, H. (2020b). Career Indecision Profile-Short: Reliability and validity among employees and measurement invariance across students and employees. *Journal of Career Assessment*, 28, 91-108. <https://doi.org/10.1177/1069072719831975>
- Xu, H., & Tracey, T. (2016). Career Decision Ambiguity Tolerance and Its Relations with Adherence to the RIASEC Structure and Calling. *Journal of Career Assessment*, 25(4), 715-730. <https://doi.org/10.1177/1069072716665874>
- Yang, L., Yuen, M., Wang, H., Wang, Z., & Sin, K. (2020). Assessing Career Life Skills Self-efficacy of Students with Special Educational Needs: A Comparative Study in Hong Kong. In *Careers for Students with Special Educational Needs* (pp. 313-326). Springer.
- Young, R., Glerum, D., & Joseph, D. (2018). Who are the most engaged at work? A meta-analysis of personality and employee engagement. *Journal of Organization Behaviour*, 39, 1330-1346. <https://doi.org/10.1002/job.2303>
- Yu, Y., & Luo, J. (2018). Dispositional optimism and well-being in college students: Self-efficacy as a mediator. *Social Behavior and Personality: an International Journal*, 46(5), 783-792.
- Yuen, M., Gysbers, N., Chan, R., Lau, P., Leung, T., Hui, E., & Shea, P. (2005). Developing a Career Development Self-Efficacy Instrument for Chinese Adolescents in Hong Kong. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 57-73. <https://doi.org/10.1007/s10775-005-2126-3>.
- Zakaria, N., & Yusof, S. (2020). Crossing cultural boundaries using the internet: Toward building a model of swift trust formation in global virtual teams. *Journal of International Management*, 26(1), 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.intman.2018.10.004>

- Zacher, H., & TaraTodorovic, D. (2018). Academic career development: A review and research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, 110, 357-373. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.08.006>
- Zhenyu, C. (2017). The application of big data in higher vocational education based on Holland vocational interest theory. In *2017 International Conference on Industrial Informatics-Computing Technology, Intelligent Technology, Industrial Information Integration (ICIICII)* (pp. 37-40). IEEE.
- Zhong, Y., Blum, S., & Couch, S. (2018). Facilitators and constraints: Perceptions of gender differences on women's career advancement. *Journal of Tourism and Hospitality Management*, 6(2), 61-72. <https://doi.org/10.17265/2328-2169/2018.04.003>



## **Anexo 1**

---

*Big Five Inventory - 10*

Este questionário insere-se no âmbito de uma dissertação de mestrado que visa analisar o papel da personalidade na relação entre as competências e o desenvolvimento de carreira de estudantes do Ensino Superior.

As respostas são anónimas e os dados serão tratados de forma totalmente confidencial, respeitando as indicações do Regulamento Geral da Proteção de Dados. O seu preenchimento demora cerca de **15 minutos**. Por favor, responda a **todas as questões**, pois só assim estará a contribuir para o sucesso desta investigação.

Obrigada



Por motivos legais, precisamos que autorize que as suas respostas sejam usadas no âmbito da presente dissertação. Sim, autorizo ☐

Para cada uma das afirmações selecione o seu grau de concordância em relação aos **aspetos que melhor o(a) caracterizam**. Para o efeito utilize a seguinte escala de sete pontos.

Discordo totalmente	Discordo	Discordo moderadamente	Não concordo nem discordo	Concordo moderadamente	Concordo o	Concordo totalmente
1	2	3	4	5	6	7
1. Enervo-me facilmente.						
2. Sou desconfiado(a).						
3. Sou reservado(a).						
4. Sou extrovertido(a).						
5. Geralmente confio nos outros.						
6. Tenho tendência para encontrar defeitos nos outros.						
7. Tenho tendência para ser preguiçoso(a).						
8. Sou minucioso(a) no meu trabalho.						
9. Tenho uma imaginação fértil.						
10. Tenho poucos interesses artísticos.						

## **Anexo 2**

---

### *Self-Directed Search*



Este questionário destina-se a avaliar as suas **competências** em diversas áreas de atividade<sup>1</sup>. Não há respostas certas ou erradas. Todas as respostas são aceitáveis desde que sejam verdadeiras para si. Faça uma cruz na coluna Sim em frente às atividades que é capaz de realizar corretamente e faça uma cruz na coluna Não em frente às atividades que nunca executou ou que executa deficientemente.

1. Sei trabalhar com máquinas industriais.	Sim	Não
2. Sei utilizar aparelhos elétricos.	Sim	Não
3. Sei substituir as pastilhas de travão de um automóvel.	Sim	Não
4. Sei usar ferramentas (e.g., berbequim).	Sim	Não
5. Sei envernizar/pintar objetos de madeira.	Sim	Não
6. Tenho facilidade em compreender manuais de instruções.	Sim	Não
7. Sei fazer pequenas reparações elétricas.	Sim	Não
8. Sei reparar móveis.	Sim	Não
9. Sei fazer desenho técnico.	Sim	Não
10. Sei fazer pequenas reparações em eletrodomésticos.	Sim	Não
11. Sei fazer pequenas reparações de canalização.	Sim	Não
12. Sei para que serve um tubo de vácuo.	Sim	Não
13. Conheço os alimentos que são ricos em proteínas.	Sim	Não
14. Conheço as leis da física.	Sim	Não
15. Sei resolver logaritmos.	Sim	Não
16. Sei utilizar máquinas de calcular gráficas.	Sim	Não
17. Sei utilizar um microscópio.	Sim	Não
18. Consigo identificar constelações de estrelas.	Sim	Não
19. Tenho conhecimentos de biologia.	Sim	Não
20. Sei interpretar fórmulas químicas.	Sim	Não
21. Tenho conhecimentos de astronomia.	Sim	Não
22. Já participei em exposições.	Sim	Não
23. Sei tocar um instrumento musical.	Sim	Não
24. Sei cantar num coro.	Sim	Não
25. Sei representar.	Sim	Não
26. Sei planear atividades sociais.	Sim	Não
27. Sei dançar.	Sim	Não
28. Sei desenhar pessoas.	Sim	Não
29. Tenho jeito para as artes plásticas.	Sim	Não

<sup>1</sup> Em virtude de o questionário ter sido desenvolvido em 1994, considerou-se pertinente atualizar o tipo de competências ao contexto atual

30. Sei trabalhar em cerâmica.	Sim	Não
31. Sei desenhar vestuário.	Sim	Não
32. Tenho facilidade em escrever poesia.	Sim	Não
33. Sei atuar como solista musical.	Sim	Não
34. Tenho facilidade em explicar as coisas aos outros.	Sim	Não
35. Já participei em ações de caridade.	Sim	Não
36. Trabalho bem em equipa.	Sim	Não
37. Consigo divertir as pessoas.	Sim	Não
38. Sei receber pessoas em minha casa.	Sim	Não
39. Tenho facilidade para lidar com crianças.	Sim	Não
40. Sei planejar uma festa.	Sim	Não
41. Consigo ajudar as pessoas a lidar com as preocupações/problemas.	Sim	Não
42. Já fiz voluntariado.	Sim	Não
43. Sei planejar atividades sociais.	Sim	Não
44. Sei avaliar a personalidade dos outros.	Sim	Não
45. Já desempenhei cargos na universidade.	Sim	Não
46. Sei supervisionar o trabalho dos outros.	Sim	Não
47. Tenho uma energia fora do comum.	Sim	Não
48. Tenho facilidade em convencer os outros a fazerem as coisas à minha maneira.	Sim	Não
49. Sou bom/boa vendedor(a).	Sim	Não
50. Sei liderar um grupo.	Sim	Não
51. Já ganhei um prémio como vendedor(a).	Sim	Não
52. Já fui presidente de um clube/associação.	Sim	Não
53. Sou empreendedor.	Sim	Não
54. Sei liderar com sucesso.	Sim	Não
55. Sou bom/boa argumentador(a).	Sim	Não
56. Consigo escrever num computador 40 palavras por minuto.	Sim	Não
57. Sei trabalhar com uma fotocopadora.	Sim	Não
58. Sei usar o <i>Microsoft Word</i> .	Sim	Não
59. Sei organizar e arquivar documentos.	Sim	Não
60. Sei utilizar a <i>internet</i> em contexto de trabalho.	Sim	Não
61. Sei usar o <i>Microsoft Excel</i> .	Sim	Não
62. Sei fazer trabalho administrativo.	Sim	Não
63. Sei trabalhar com programas de contabilidade.	Sim	Não
64. Sei analisar dados.	Sim	Não
65. Sei trabalhar com programas gestão.	Sim	Não
66. Sei organizar documentos fiscais.	Sim	Não

### **Anexo 3**

---

#### *Career Development Self-Efficacy Inventory*

Leia as seguintes afirmações cuidadosamente e indique o seu **grau de confiança ao desempenhar os comportamentos** que se seguem. Para o efeito utilize a seguinte escala de sete pontos.

Nada confiante	Pouco confiante	Ligeiramente confiante	Relativamente confiante	Confiante	Muito confiante	Extremamente confiante
1	2	3	4	5	6	7

<b>Estou confiante de que posso...</b>	
1. Equilibrar interesses e perspetivas futuras.	
2. Compreender a relação entre o género e a escolha de carreira.	
3. Compreender um programa de formação profissional antes de me inscrever nele.	
4. Dominar técnicas gerais de entrevista (e.g., aparência, modo de falar).	
5. Tenho energia para lidar com as adversidades durante o processo de procura de emprego.	
6. Avaliar e modificar os meus objetivos de carreira de acordo com as mudanças externas.	
7. Explorar diferentes carreiras consoante o meu interesse.	
8. Relacionar-me bem com o sexo oposto em contexto profissional.	
9. Recolher informações relacionadas com os critérios de admissão e procedimentos de seleção de cursos/instituições de Ensino Superior.	
10. Preencher corretamente formulários de pedido de emprego.	
11. Procurar o emprego adequado de acordo com os meus interesses e capacidades.	
12. Resolver os problemas que encontrar para alcançar os meus objetivos de carreira.	
13. Compreender as minhas capacidades para me ajudar a escolher a carreira a seguir.	
14. Fazer uso dos pontos positivos de ser homem/mulher no trabalho.	
15. Pensar sobre a relação entre a minha escolha de curso e as minhas perspetivas de carreira.	
16. Preparar o meu próprio CV.	
17. Conseguir ajuda de algumas instituições e contactos para me ajudar a encontrar emprego.	
18. Dominar as estratégias para alcançar os meus objetivos de carreira.	
19. Escolher cursos superiores com sabedoria para me preparar para o meu futuro profissional.	
20. Lidar com pontos de vista opostos se eu escolher uma carreira que é desempenhada maioritariamente pelo sexo oposto.	
21. Selecionar a inscrever-me em cursos adequados para me preparar para as diferentes situações de trabalho.	
22. Redigir uma carta de candidatura a um emprego.	
23. Encontrar um trabalho adequado com sucesso.	
24. Melhorar constantemente os meus estudos e planos de carreira para trabalhar em direção aos meus objetivos.	

#### **Anexo 4**

---

#### **Questionário sociodemográfico**

Os dados que se seguem destinam-se à caracterização da amostra e em nada o(a) vão comprometer:

**Género:** Masculino ☐ Feminino ☐

**Idade:** \_\_\_\_\_ anos

**Ciclo de estudos que frequenta:**

Licenciatura ☐ Ano: \_\_\_\_\_

Mestrado ☐ Ano: \_\_\_\_\_

**Curso / licenciatura que frequenta:** \_\_\_\_\_

**Estatuto:** Estudante ☐ Trabalhador-estudante ☐

**Média do último ano concluído:** \_\_\_\_\_ valores

**OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO**